

Actes du colloque de l'admee europe

Actes du 27ème colloque qui s'est tenu en janvier 2015 à Liège

L'Évaluation à la lumière des Contextes et des Disciplines



Pascal Detroz & Olivier Borsu

Session 1 - Communication 1A	7
Session 1 - Communication 1B	19
Session 1 - Communication 1C	29
Session 1 - Communication 1D	33
Session 2 - Communication 2A	39
Session 2 - Communication 2B	49
Session 2 - Communication 2C	53
Session 2 - Communication 2D	59
Session 2 - Communication 2E	69
Session 3 - Communication 3A	77
Session 3 - Communication 3B	89
Session 3 - Communication 3C	95
Session 3 - Communication 3D	101
Session 3 - Communication 3E	107
Session 3 - Communication 3F	115
Session 4 - Communication 4A	121
Session 4 - Communication 4B	131
Session 4 - Communication 4C	139
Session 4 - Communication 4D	147
Session 4 - Communication 4E	163
Session 5 - Communication 5A	167
Session 5 - Communication 5B	173
Session 5 - Communication 5C	179
Session 6 - Communication 6A	187
Session 6 - Communication 6B	197
Session 6 - Communication 6C	207
Session 6 - Communication 6D	215
Session 7 - Communication 7A	219
Session 7 - Communication 7B	229
Session 7 - Communication 7C	237
Session 7 - Communication 7D	243
Session 7 - Communication 7E	251
Session 7 - Communication 7F	261
Session 7 - Communication 7G	267
Session 8 - Communication 8A	277
Session 8 - Communication 8B	281
Session 8 - Communication 8C	289
Session 8 - Communication 8D	293
Session 8 - Communication 8E	295
Session 8 - Communication 8F	301
Session 8 - Communication 8G	305
Session 8 - Communication 8H	311

Table des matières Actes des Symposiums

Symposium 1	315
Symposium 2	341
Symposium 3	347
Symposium 4	359
Symposium 5	369
Symposium 6	381
Symposium 7	395
Symposium 8	401
Symposium 9	435
Symposium 10	445
Symposium 11	461
Symposium 12	485
Symposium 13	503
Symposium 14	511
Symposium 15	521
Symposium 16	535
Symposium 17	547
Symposium 18	553
Symposium 19	565
Symposium 20	573
Symposium 21	581
Symposium 22	587

Actes des communications individuelles



Validité de l'estimation des niveaux de difficulté de questions par des experts du contenu : approche par matières

Sébastien Remy & Julie Camerman

L'estimation des niveaux de difficulté des questions d'un test d'acquis, via un prétest ou un étalonnage, n'est pas toujours possible. Dès lors, une estimation a priori, basée sur l'avis d'experts du contenu, est généralement réalisée. Une précédente étude a mis en exergue la validité d'une telle estimation (Remy & Camerman, 2013). Les tests étudiés portaient sur des matières bureaucratiques et se déroulaient suite à une formation, accessible aux agents des niveaux B (enseignement supérieur de type court) et C (certificat d'enseignement secondaire supérieur), francophones et néerlandophones, de la fonction publique fédérale belge. Ces tests étaient jumelés, c'est-à-dire que les agents suivaient la même formation, ensemble, mais passaient un test avec une base commune et une partie différente en fonction de leur niveau en tant qu'agent. En effet, les questions difficiles étaient supprimées pour les agents de niveau C. Une différence significative était observée entre les agents de niveaux B et C au niveau des scores généraux. Toutefois, une analyse plus approfondie des résultats montrait qu'aucune différence significative n'était observée pour les questions communes, c'est-à-dire lorsque nous ne prenons pas en compte les questions difficiles. L'objectif de la présente étude est donc, d'une part, de confirmer la validité de cette estimation a priori, puisque de nouveaux tests se sont déroulés depuis, avec une population identique. D'autre part, des analyses plus approfondies ont également été réalisées, à travers une approche par matières. Les résultats confirment la validité de l'estimation a priori lorsque les matières et niveaux d'agents sont confondus. En effet, les scores montrent que les scores les plus élevés sont obtenus, dans l'ordre décroissant, pour les questions estimées comme les plus faciles, moyennes, puis difficiles. Par contre, si l'on distingue les niveaux et les matières, les résultats apparaissent plus mitigés. Ces résultats seront discutés plus avant dans le présent document.

1. Introduction

1.1 Contexte organisationnel

L'Institut de Formation de l'Administration fédérale est un organisme fédéral belge dont la mission principale est la formation des fonctionnaires fédéraux. Il couvre 90 organisations clientes, soit environ 80 000 participants potentiels.

Parmi l'offre de l'IFA, des formations certifiées sont organisées. Il s'agit de formations liées à la carrière. Elles se terminent par un test qui vérifie si les agents ont atteint les objectifs d'apprentissage de manière suffisante. Le seuil de réussite est fixé à 60%. Si le test est réussi, l'agent bénéficie alors d'une prime de développement des compétences ou d'un changement d'échelle de traitement et ce, en fonction de sa situation et de son niveau.

Chaque année, environ 80 tests sont organisés dans l'une ou plusieurs des trois langues nationales (français, néerlandais et allemand), ce qui représente environ 12 000 participants/an. Des formations spécifiques sont disponibles pour tous les niveaux d'agent (A, B, C et D)*. D'autres formations sont, quant à elles, jumelées pour deux niveaux d'agent contigus (A-B, B-C ou C-D), c'est-à-dire qu'ils suivent la même formation.

1.2 Problématique

Ces formations certifiées ont nécessité que les tests soient différents entre les deux niveaux d'agents qui suivent une même formation (formation jumelée). En effet, d'une part, les niveaux d'études des agents sont différents. D'autre part, la réussite au test donne droit à des primes différentes en fonction du niveau de l'agent.

Les tests se déroulent entre 3 semaines et 3 mois après le dernier jour de formation. Ils sont construits sur base d'une table de spécification qui indique la répartition des questions en fonction des thèmes vus au cours, du niveau taxonomique et de la difficulté des questions. Cette table de spécification permet également de s'assurer de la fidélité du test d'une session à l'autre. Son objectif principal est donc d'assurer une comparabilité des résultats et une égalité de traitement des agents. Les tests sont construits selon la répartition des niveaux de difficulté des questions suivante : 25% faciles, 50% moyennes et 25% difficiles.

Dans le cadre des formations certifiées jumelées, les 25% de questions difficiles sont passées uniquement par les agents du niveau supérieur. Ainsi, ces tests comportent à la fois une partie commune aux deux niveaux d'agent et une partie spécifique à chaque niveau.

* Ces niveaux sont relatifs aux niveaux d'études :

A : porteurs d'un diplôme universitaire ou équivalent.

B : porteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur de type court (bachelor) ou un diplôme ou certificat de candidature.

C : porteurs d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur.

D : aucune exigence de diplôme n'est requise.

La mesure la plus valide pour estimer le niveau de difficulté d'une question se fait en principe a posteriori et sur base des résultats effectifs d'un test, à l'aide du calcul de divers indices psychométriques et/ou éduométriques (Leclercq, 2003). Parmi ces indices, nous trouvons notamment ceux de discrimination ou de difficulté d'une question. Il est alors nécessaire de réaliser un étalonnage du test (Mucchielli, 2008). Cependant, cela n'est pas toujours faisable (Laveault & Grégoire, 2002). Par exemple, organiser une phase de pré-test demande beaucoup de temps et de ressources. Il faut notamment un échantillon (autre que les futurs participants) disponible pour le pré-test, avec le risque que les questions soient diffusées avant le test.

De ce fait, une estimation a priori, basée sur l'avis d'experts du contenu (formateurs/rédacteurs des questions), sera le plus souvent réalisée. C'est l'option que nous avons choisie pour les formations certifiées. Une précédente étude a mis en exergue la validité de l'estimation a priori, par des experts du contenu, des niveaux de difficulté des questions (facile, moyen, difficile), à travers une double méthode (Remy & Camerman, 2013). Cette méthode consistait, d'une part, à comparer les résultats à trois niveaux de difficultés de questions (facile, moyen, difficile) au sein d'une même population et, d'autre part, à comparer deux populations de niveaux d'études différents pour les mêmes questions.

L'objectif de la présente étude est donc de confirmer ces résultats, puisque de nouveaux tests se sont déroulés depuis, avec une population identique.

1.3 Hypothèses

Pour les agents de niveaux B & C confondus, nous posons l'hypothèse (H1) que les résultats aux questions estimées a priori de niveau difficile sont inférieurs à ceux obtenus aux questions de niveau moyen et de niveau facile.

De même, nous posons l'hypothèse (H2) que les résultats aux questions estimées a priori de niveau moyen sont inférieurs à ceux obtenus aux questions de niveau facile.

En résumé, nous supposons que les résultats aux questions, au sein des agents de niveaux B & C confondus, sont de cet ordre : difficiles < moyennes < faciles.

Nous posons également l'hypothèse (H3) que ces résultats seront aussi observés par matière, chez les agents de niveau B, d'une part, et de niveau C, d'autre part.

2. Méthodologie

2.1 Matériel

Les tests certificatifs dont il est question dans cette étude portent sur des matières bureautiques de la suite Office 2007, comme suit :

- Test N°1 : Excel base et Word avancé
- Test N°2 : Powerpoint, Outlook et Word avancés
- Test N°3: Powerpoint, Outlook et Excel avancés

Les formations, jumelées, concernées par ces tests, sont accessibles aux agents des niveaux B et C, francophones et néerlandophones, de la fonction publique fédérale belge.

Les tests sont constitués de 25 questions pour les agents de niveau B réparties comme suit : 7 faciles, 13 moyennes et 5 difficiles. Les cinq questions estimées comme difficiles sont supprimées pour les agents de niveau C.

2.2 Échantillon

L'échantillon est constitué de 2040 fonctionnaires fédéraux, en Belgique, répartis sur 16 tests en bureautique passés d'octobre 2011 à octobre 2013 (10 tests N°1 + 4 tests N°2 + 2 tests N°3). Les caractéristiques de cet échantillon sont présentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 1). Des proportions similaires à celle de l'échantillon précédent ont été conservées au niveau du rôle linguistique, du sexe et de l'âge.

Total	2040 fonctionnaires fédéraux	
Age moyen	43,34 ± 10,35 (21 à 65 ans)	
Sexe	41,03% hommes	58,97% femmes
Rôles linguistiques	46,03% francophones	53,97% néerlandophones
Niveaux des agents	35,74% niveau B (experts administratif, financier, technique et ICT)	64,26% niveau C (assistants administratif et technique)

Tableau 1 : Description de l'échantillon

2.3 Analyses

Les analyses ont été réalisées à l'aide de t-tests paillés de Student. Pour ces analyses, les groupes d'agents de niveaux B et C ont été répartis proportionnellement selon le sexe et les tranches d'âge.

3. Résultats

Pour les agents de niveaux B et C confondus, les comparaisons des scores (moyennes en %) par niveau de difficulté des questions montrent (Tableau 2) que :

- les questions estimées comme faciles sont mieux réussies que celles estimées comme moyennes (respectivement, 85.96±16.40 et 79.44±16.39 ; t(2039)=17.98 ; p<.001) ;
- les questions estimées comme moyennes sont mieux réussies que celles estimées comme difficiles (respectivement, 82.52±14.79 et 75.45±20.84 ; t(728)=10.30 ; p<.001) ;
- et les questions estimées comme faciles sont mieux réussies que celles estimées comme difficiles (respectivement, 88.80±14.62 et 75.45±20.84 ; t(728)=18.50 ; p<.001).

	Estimées faciles 88.80 ± 14.62	Estimées moyennes 79.44±16.39	Estimées difficiles 75.45±20.84
Estimées faciles 85.96 ± 16.40		H2 t(2039)=17,98 ; p<.001**	
Estimées moyennes 82.52 ± 14.79			H1 t(728)=10.30 ; p<.001**
Estimées difficiles 75.45 ± 20.84	H1 t(728)=18.50 ; p<.001**		

Tableau 2 : Scores (moyennes en %) par niveau de difficulté des questions

Ces résultats généraux, qui englobent tant les niveaux que les tests/matières, confirment donc les résultats obtenus dans la précédente étude. Cependant, étant donné les spécificités propres aux deux niveaux d'agents et aux matières testées, nous avons voulu approfondir nos analyses et vérifier si ces résultats se maintenaient (H3), à travers une approche par matières. En effet, l'estimation des niveaux de difficulté des questions se fait par matières, puis la répartition des questions par niveaux de difficulté se fait par test/matière.

Etant donné que le nombre de niveaux de difficulté des questions est différent entre les agents de niveau C (questions faciles et moyennes) et les agents de niveau B (questions faciles, moyennes et difficiles), nous avons donc scindé les analyses par niveau d'agent.

La comparaison des scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau C montre (Tableau 3) que les questions estimées comme faciles sont mieux réussies que celles estimées comme moyennes pour :

- Word avancé (respectivement, 81.52±22.34 et 78.31±18.08 ; t(1168)=4.79 ; p<.001) ;
- Outlook avancé (respectivement, 85.32±35.43 et 62.78±33.05 ; t(503)=12.84 ; p<.001) ;
- Powerpoint avancé (respectivement, 88.88±18.76 et 78.82±20.74 ; t(503)=9.94 ; p<.001) ;
- Excel base (respectivement, 84.86±21.33 et 80.98±21.33 ; t(806)=4.47 ; p<.001) ;
- Excel avancé (respectivement, 92.37±14.67 et 79.47±18.27 ; t(141)=8.13 ; p<.001).

	Estimées moyennes vs. faciles
Word avancé	78.31 ± 18.08 < 81.52 ± 22.34 t(1168)=4.79 ; p<.001**
Outlook avancé	62.78 ± 33.05 < 85.32 ± 35.43 t(503)=12.84 ; p<.001**
PowerPoint avancé	78.82 ± 20.74 < 88.88 ± 18.76 t(503)=9.94 ; p<.001**
Excel base	80.98 ± 21.44 < 84.86 ± 21.33 t(806)=4.47 ; p<.001**
Excel avancé	79.47 ± 18.27 < 92.37 ± 14.67 t(141)=8.13 ; p<.001**

Tableau 3 : Scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau C

La comparaison des scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau B montre (Tableau 4) que les questions estimées comme faciles sont mieux réussies que celles estimées comme difficiles pour :

- Word avancé (respectivement, 86.99±17.65 et 82.71±23.50 ; t(607)=4.34 ; p<.001) ;
- Outlook avancé (respectivement, 90.94±28.75 et 62.50±46.65 ; t(275)=9.15 ; p<.001) ;
- Powerpoint avancé (respectivement, 92.50±14.97 et 77.48±23.79 ; t(275)=10.30 ; p<.001) ;
- Excel base (respectivement, 86.71±20.46 et 65.01±32.26 ; t(452)=14.14 ; p<.001) ;
- Excel avancé (respectivement, 94.49±15.12 et 77.27±35.94 ; t(120)=5.09 ; p<.001).

De même, la comparaison des scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau B montre (Tableau 4) que les questions estimées comme faciles sont mieux réussies que celles estimées comme moyennes pour :

- Word avancé (respectivement, 86.99±17.65 et 84.19±16.18 ; t(607)=3.50 ; p=.001) ;
- Outlook avancé (respectivement, 90.94±28.75 et 68.02±33.97 ; t(275)=8.96 ; p<.001) ;
- Powerpoint avancé (respectivement, 92.50±14.97 et 80.95±17.34 ; t(275)=9.55 ; p<.001) ;
- Excel avancé (respectivement, 94.49±15.12 et 80.62±16.36 ; t(120)=9.10 ; p<.001).

Et, la comparaison des scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau B montre (Tableau 4) que les questions estimées comme moyennes sont mieux réussies que celles estimées comme difficiles pour :

- Powerpoint avancé (respectivement, 80.95±17.34 et 77.48±23.79 ; t(275)=2.24 ; p=.026) ;
- Excel base (respectivement, 85.07±18.78 et 65.01±32.26 ; t(452)=13.78 ; p<.001) ;

Toutefois, la comparaison des scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau B montre (Tableau 4) qu'il n'y a pas de différence significative entre les questions :

- faciles et moyennes pour Excel base (respectivement, 86.71±20.46 et 85.07±18.78 ; t(452)=1.55 ; p=.123) ;
- moyennes et difficiles pour Word avancé (respectivement, 84.19±16.18 et 82.71±23.50 ; t(607)=1.55 ; p=.121) ;
- moyennes et difficiles pour Outlook avancé (respectivement, 68.02±33.97 et 62.50±46.65 ; t(275)=1.71 ; p=.089) ;
- moyennes et difficiles pour Excel avancé (respectivement, 80.62±16.36 et 77.27±35.94 ; t(120)=0.99 ; p=.323).

	Estimées difficiles vs. Faciles	Estimées difficiles vs. moyennes	Estimées moyennes vs. faciles
Word avancé	82.71 ± 23.50 < 86.99 ± 17.65 t(607)=4.34 ; p<.001**	82.71 ± 23.50 = 84.19 ± 16.18 t(607)=1.55 ; p=.121	84.19 ± 16.18 < 86.99 ± 17.65 t(607)=3.50 ; p=.001**
Outlook avancé	62.50 ± 46.65 < 90.94 ± 28.75 t(275)=9.15 ; p<.001**	62.50 ± 46.65 < 68.02 ± 33.97 t(275)=1.71 ; p=.089	68.02 ± 33.97 < 90.94 ± 28.75 t(275)=8.96 ; p<.001**
PowerPoint avancé	77.48 ± 23.79 < 92.50 ± 14.97 t(275)=10.30 ; p<.001**	77.48 ± 23.79 < 80.95 ± 17.34 t(275)=2.24 ; p=.026)**	80.95 ± 17.34 < 92.50 ± 14.97 t(275)=9.55 ; p<.001**
Excel base	65.01 ± 32.26 < 86.71 ± 20.46 t(452)=14.14 ; p<.001**	65.01 ± 32.26 < 85.07 ± 18.78 t(452)=13.78 ; p<.001**	85.07 ± 18.78 = 86.71 ± 20.46 t(452)=1.55 ; p=.123
Excel avancé	77.27 ± 35.94 < 94.49 ± 15.12 t(120)=5.09 ; p<.001**	77.27 ± 35.94 = 80.62 ± 16.36 t(120)=0.99 ; p=.323	80.62 ± 16.36 < 94.49 ± 15.12 t(120)=9.10 ; p<.001**

Tableau 4 : Scores (moyennes en %) par matière pour les agents de niveau B

4. Discussion

La validité de l'estimation a priori des niveaux de difficulté des questions, par des experts du contenu, est donc partiellement confirmée. En effet, les scores les plus élevés sont obtenus, dans l'ordre décroissant, pour les questions estimées comme les plus faciles, moyennes, puis difficiles, lorsque les matières et niveaux d'agents sont confondus. Par contre, lorsque l'on distingue les niveaux d'agents et que le nombre de niveaux de difficulté diffèrent, notamment lorsque nous avons plus de 2 niveaux de difficulté des questions, alors les résultats sont plus contrastés.

Ces résultats représentent donc une piste intéressante pour les tests qui s'adressent à des petits groupes où des techniques de TRI ne sont pas applicables (Pini, 2006) ou lorsqu'on ne peut pas faire d'étalonnage.

Toutefois, les experts du contenu doivent être sensibilisés aux spécificités de chaque niveau d'agents et à l'utilisation de plusieurs niveaux de difficultés pour les questions (au-delà de 2). L'idéal serait de faire estimer les niveaux de difficulté des questions par plusieurs experts et de pouvoir réaliser des pré-tests pour confirmer ou infirmer ces estimations.

De plus, cette étude porte sur des tests liés à un contenu spécifique (bureautique) et des populations spécifiques (agents de niveaux B et C). Il faudrait donc répliquer cette étude pour d'autres contenus et auprès d'agents d'autres niveaux, afin de vérifier la validité externe de ces résultats (Meyer, 2005).

D'autres critères pourraient également être pris en compte. Par exemple, Raïche (2004) oppose le postulat déterministe qui suppose que si une personne réussit l'item le plus difficile, elle réussira alors tous les items plus faciles, à celui probabiliste qui considère qu'une personne ne réussira pas forcément les plus faciles si elle a réussi les plus difficiles. En effet, une personne peut échouer à une question facile pour diverses raisons qui ne sont pas inhérentes au niveau de difficulté de cette question (par exemple, parce qu'il a mal lu la consigne).

Par ailleurs, les questions ont été rédigées pour les agents du niveau le plus haut, les tests comportent plus de questions moyennes et l'estimation des niveaux de difficultés des questions se fait par matière plutôt que par test. Enfin, certaines inscriptions à ces formations sont parfois plus axées sur les chances de réussite (prime) que la nécessité (prérequis), ce qui a une incidence sur les résultats. En effet, par exemple, certaines questions estimées comme difficiles le seront moins si un agent possède déjà des compétences avancées dans la matière.

5. Références

- Laveault, D. & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : Editions De Boek université.
- Leclercq, D. (Eds) (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Les Editions de l'Université de Liège.
- Meyer, T. (2005). Validité externe et méthode expérimentale, *Questions de communication*, 7, 209-222.
- Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- 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.
- Raïche, G. (2004). *L'évaluation des compétences à l'enseignement supérieur : vers une vision intégratrice de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Remy, S. & Camerman, J. (2013). *L'estimation a priori des niveaux de difficulté de questions par des experts du contenu est-elle valide ? L'exemple des tests certificatifs chez les fonctionnaires fédéraux en Belgique*. 26^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Marrakech, 15-17 janvier 2014.

Nature de l'activité et posture des évaluateurs face à l'évaluation des compétences

Veuillerot Estelle & Gilly Eric

La présente communication a pour objet de présenter une expérimentation mise en place dans un centre de formation pour adultes du Ministère de l'Agriculture. La visée de cette action était de construire, avec les acteurs de terrain, un dispositif de certification permettant de résoudre la tension créée par des injonctions contradictoires, pour un diplôme de niveau 4 permettant d'obtenir la capacité agricole : le référentiel prescrivait d'évaluer des compétences, alors que la délivrance du diplôme se faisait par Unités Capitalisables, modèle issu de la Pédagogie par Objectifs. En nous appuyant sur le cadre théorique de la didactique professionnelle, nous posons l'hypothèse qu'en construisant le dispositif de certification en référence aux situations de travail vécues par les candidats, il serait possible de faire cohabiter ces deux modèles. La présente communication ne mettra pas en lumière les premiers résultats de cette recherche-action sur la construction du dispositif déjà exposés lors d'un précédent colloque de l'ADMEE. Elle s'attachera à présenter ce qui constitue un deuxième volet de cette expérimentation qui s'intéresse à l'activité des évaluateurs. Notre hypothèse de travail est la suivante : en faisant entrer les notions d'activité et de situation (Mayen, 2004) dans l'évaluation certificative, la pratique pédagogique des formateurs se modifie durant la formation. Nous cherchons donc à observer en quoi la pratique d'évaluation dans un dispositif d'évaluation est un facteur de développement professionnel pour les formateurs.

1. Contexte

Depuis les années 2000, le Ministère de l'Agriculture a mis en place une rénovation de ses diplômes pour les inscrire dans un « courant pédagogique contemporain, centré sur les compétences » (Crahay, 2006). La certification et la formation des dispositifs diplômants du MAAF s'appuyait jusqu'à aujourd'hui sur des référentiels dont la conception était fondée sur la pédagogie par objectifs. Aujourd'hui, ce même ministère, bouleverse son approche en élaborant des référentiels dits « capacitaires », c'est-à-dire fixant l'atteinte de capacités celle-ci se définissant comme un potentiel d'action (Wittorsky, 1998). Cette construction s'est faite en référence aux travaux de la didactique professionnelle : elle s'est appuyée sur la notion de situations critiques ou emblématiques (Pastré, 2011) pour identifier dans les référentiels des « Situations Professionnelles Significatives » sorte de classes de situations permettant aux enseignants d'identifier des situations de travail particulièrement propices aux apprentissages et sur lesquelles ils est recommandé de s'appuyer pour construire formations et évaluations. Ces situations sont identifiées en lien avec un champ de compétences. La notion de champ de compétences n'ayant ici rien à voir avec les champs conceptuels de Vergnaud, mais étant plutôt une classe de classes de situations, visant à décrire les situations de diverses natures auxquelles doit être préparé un professionnel débutant.

Toutefois, la transition vers le système de l'évaluation des compétences n'a pas été complètement opérée puisque pour partie du système éducatif agricole, et notamment la formation professionnelle continue, la délivrance des diplômes se fait selon la modalité des Unités Capitalisables, dont l'origine est la pédagogie par objectifs.

Ainsi si dans la didactique professionnelle, la partie du cadre théorique concernant la situation a bien été mobilisée, la partie concernant l'activité a été laissée de côté. Or, comme le souligne P. Mayen (2004), le couple situation-activité est étroitement lié. Si les prescriptions des référentiels de certification ont bien été dans la préconisation d'évaluer en situation professionnelle, ce point n'a pas été accompagné par un outillage conceptuel ni des formateurs ni des jurys de validation ou d'agrément des épreuves pour aller en ce sens. Ainsi ce sont développées des pratiques d'évaluation soit disant situées (ou en situation professionnelle) qui restaient en fait des évaluations de connaissances visant l'obtention des objectifs à certifier. La complexité du système d'évaluation qui a suivi a été très démobilisante pour les candidats qui, alors qu'ils étaient en formation professionnelle, avaient à subir des épreuves dont le format très scolaire, les poussait parfois à l'abandon de la formation.

2. Cadre conceptuel mobilisé

L'introduction dans les référentiels professionnels d'éléments propres à la compétence ou plutôt aux caractéristiques des situations dans laquelle elle s'exprime, a engagé une nouvelle réflexion sur les référentiels de certification qui les accompagnent. Cette réflexion, encore en cours, vise à mettre plus en cohérence ces référentiels de certification, qui étaient jusqu'à présent construits sur le modèle de la pédagogie par objectifs, avec une logique capacitaire appuyée elle sur « des situations professionnelles significatives ». La capacité pourrait être comprise dans cette optique comme un potentiel d'action, mobilisatrice des savoirs et productrice de connaissance. La connaissance étant pour nous une appropriation des savoirs par l'expérience (Dewey 1916).

Pour X Roegiers (1999) « une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose ». Etre capable c'est donc avoir le pouvoir, la possibilité d'agir mais ce n'est pas agir. Evaluer une capacité ne peut donc s'envisager que dans et par l'action du sujet où, confrontée à la situation elle s'y dévoile. « Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus » (Mérieu, 1987).

La didactique professionnelle se fixe comme finalité le développement dans le travail (Pastré, 2011). Il y a, selon lui, dans le travail une dimension constructive et pas seulement utilitaire. Il est donc possible d'apprendre « par » le travail et pas seulement d'apprendre « le » travail. Cela nous renvoie à la notion de situation et plus précisément au couple « situation-activité » qui est étroitement lié (Mayen, 2002). Toujours pour P. Pastré (2011), la situation est indispensable à la production de sens pour le sujet. C'est dans la situation de travail que le savoir serait utile comme producteur de sens, préalablement à la résolution technique de la situation. Le dispositif expérimental d'évaluation que nous avons co-construit avec l'équipe de formateurs s'est appuyé sur la notion de situation au sens où la définit la didactique professionnelle par le rapport qu'elle entretient avec l'action et les concepts organisateurs qui la caractérise. Du point de vue de l'évaluation, c'est le modèle opératif individuel (Pastré, 2011) qui apporte ici, par comparaison avec la structure conceptuelle de la situation, de la tâche, un éclairage sur le niveau de compétence de l'évalué.

La didactique professionnelle a peu interrogé les questions d'évaluation. Si P. Mayen (2003) et C. Tourmen (2012) ont posé de solides réflexions sur cette thématique, elle n'est pas centrale. Nous nous sommes donc tournés vers d'autres auteurs travaillant sur l'évaluation problématisée. C'est l'approche théorique, avec les travaux actuels de l'évaluation vue comme problématisation, convoquant pensée herméneutique et pensée dialectique (Vial, 2012), que nous avons instrumentée pour concevoir le dispositif expérimental.

L'évaluation se fonde ici sur la distinction entre le contrôle et le reste de l'évaluation (Ardoino et Berger, 1986), ou avec les mots d'Yvan Abernot (2013) « entre le contrôle et la fonction de progrès de l'évaluation », le contrôle et l'accompagnement (Vial, 2012). Elle doit être comprise ici comme une approche mutiréférenciée (Ardoino, 2000), qui se préoccupe de la trajectoire du sujet plus que du trajet dicté, qui permet la construction des capacités et pas seulement leur contrôle. « Evaluer c'est étudier la variabilité en acte que se donne un professionnel selon les situations » (Vial, 2012). L'évaluation se préoccupe de formation sans bannir le contrôle, en articulant ces deux contraires sans les rejeter, sans les synthétiser, mais en les mettant en dialogique. Evaluer au sens d'accompagner le sujet dans cette construction c'est lui permettre de gérer ces contradictions, de rentrer dans l'abstraction et donc le processus de conceptualisation. C'est permettre au sujet, non pas de construire une synthèse, un compromis mais de construire une problématique, convoquer son imaginaire, son intention. C'est ce que M. Vial nomme « l'entre deux ». C'est lui permettre d'être en activité, lui permettre d'évaluer son action. Evaluer c'est alors alterner, naviguer entre contrôle et accompagnement, entre sens que le sujet donne à son activité et ce que produit cette activité. Elle s'inscrit dans une oscillation entre praxis (développement du sujet) et poïésis (production de l'action conforme).

3. Méthodologie

Lors du premier volet de cette expérimentation, notre hypothèse de travail était que la construction du dispositif d'évaluation en référence aux situations de travail obligerait les formateurs à réinterroger leur dispositif de formation en lui donnant une finalité différente et en travaillant de manière moins fractionnée. L'objectif de cette expérimentation était pour les formateurs de construire un dispositif dans lesquels les candidats seraient plus impliqués dans les apprentissages, et pour nous de faire ressortir ce que cette nouvelle approche impliquait en termes de « mobilisation » du candidat (Metral, 2012) durant la formation. C'est ce que nous avons analysé dans un premier temps. Et dans le temps où nous recueillions des données pour regarder les effets produits sur les candidats, les formateurs nous informaient de la modification de leur façon de faire, des changements de comportements que cela entraînait chez eux. Nous avons donc décidé de garder toutes ces données pour pouvoir dans un deuxième temps observer ce qui se modifiait dans la nature de l'activité de l'évaluateur au moment de la conception des épreuves et de sa posture durant les temps d'évaluation, mais également à regarder ce qui se modifiait dans ses pratiques pédagogiques au cours de la formation.

Le recueil des données s'est fait par observation des traces du travail des formateurs lors des évaluations antérieures et par observation des temps de construction des nouvelles épreuves, complétée par des entretiens d'explicitation. Il est toujours en cours puisque nous en sommes à la troisième année de mise en œuvre du dispositif rénové.

4. Analyse des données

Pour analyser et vérifier si effectivement le fait d'évaluer des compétences est un facteur de développement professionnel pour les formateurs comme nous le supposons, nous pensons mobiliser le concept d'ami critique proposé par Anne Jorro (2006), et plus particulièrement la grille de lecture portant sur les compétences évaluatives.

En 2003, dans le domaine particulier de l'évaluation, Jorro propose un référentiel de compétences pour les enseignants, dans lequel elle distingue 5 catégories, précisées par un certain nombre d'indicateurs :

- Compétences théoriques
- Compétences méthodologiques
- Compétences d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation
- Compétences sémiotiques
- Compétences éthiques

On s'attachera donc à comparer les éléments de discours des formateurs sur les 3 années de recueil de données pour mettre en lumière des évolutions. Les traces de leur activité notamment par rapport à la construction du dispositif d'évaluation et à la rédaction des épreuves certificatives permettront d'analyser plus finement ce qui se joue et de qualifier ces progressions.

Les formateurs ont eu à conduire des entretiens d'évaluation après un an de conduite du dispositif et ont maintenant une pratique régulière de ce genre d'évaluations orales. Nous regarderons donc si ce point a constitué un point de bascule pour eux.

5. Premiers résultats

Dans les dires des formateurs, les premiers résultats font apparaître un changement de conception de la fonction de l'évaluation : celle-ci est présentée comme un élément donnant du sens à la formation. Elle est également perçue comme un des moteurs de changement dans la qualité de la relation avec les candidats en formation par le développement d'une pédagogie plus personnalisée. Les évaluateurs évoquent également des changements de posture durant les moments d'évaluation certificatives : ils ne questionnent plus des énonciations de savoirs académiques mais interrogent plus les raisonnements. C'est la mobilisation des savoirs dans l'action qui est recherchée. Ils font également état d'une attitude plus bienveillante pendant la durée des évaluations orales. Les entretiens font apparaître des changements de pratique en formation assez tôt dans la construction du dispositif et notamment dès la réalisation d'analyses du travail pour construire les épreuves certificatives.

Si on regarde les traces de l'activité des formateurs (construction du dispositif de formation, du plan d'évaluation, rédaction des épreuves) et leur évolution sur trois années, en se référant de nouveau au référentiel rédigé par Anne Jorro, on constate un enrichissement des pratiques par la prise en compte d'un nombre d'indicateurs de plus en plus grand dans chacune des catégories de compétences citées précédemment.

On peut donc conclure provisoirement à un développement professionnel des formateurs par cette pratique de l'évaluation de compétences. Cela semble se confirmer pour les formateurs suivis dans le cadre de l'expérimentation.

Concernant des formateurs n'ayant pas bénéficié de cette expérimentation, mais uniquement d'une formation avec la réalisation d'exercices (analyse du travail, montage du plan d'évaluation, rédaction d'épreuves, entretien d'évaluation auprès de candidats volontaires), la pratique de l'entretien d'évaluation est déterminante pour révéler les possibilités ouvertes par ce type d'évaluation, « casser » les représentations sur l'appropriation des savoirs (ce qui est dit et ce qui est compris) et leur permettre d'envisager de faire cours différemment. Ces premiers résultats re-questionnent l'identité professionnelle des formateurs. Le statut du savoir et la fonction de transmission s'en trouvent perturbés au profit d'une « fonction-relation » au sujet.

Références

Abernot Y. (2013), Evolution d'Homo évaluatus, in *Evaluons, Evoluons. L'enseignement agricole en action*, Coordination Marcel J.F et Savy H. Dijon : Educagri Editions

Ardoino J. (2000), *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Collection Education et Formation Pédagogie théorique et critique, Paris : PUF

Ardoino J. & Berger G. (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice ADASHA

Ardoino, J. & Berger G.(1986). L'évaluation comme interprétation, *revue Pour* N°107, (pp120-127)

Ardoino, J. (1986). Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet, *Education Permanente* N°87-2, (pp153-158)

Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation, *revue française de pédagogie*, 154, janvier –mars 2006

- Dewey J. (2011) *Démocratie et éducation*.(1916), *Suivi de Expérience et éducation*, (1938), Paris, Armand Colin
- Jorro A. (2006), Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol.29, N°1, (pp31-44)
- Jorro A. (2007), *Évaluation et développement professionnel*, Paris : l'Harmattan
- Mayen P., Mayeux C., Raisky C. (2000) *Dispositif de certification par UC*, Dijon : rapport de recherche, ENESAD/DGER, Ministère de l'agriculture
- Mayen P., (2004), le couple situation-activité : sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.-F. & Rayou P. : *recherches contextualisées en éducation*. Paris. PUF
- Merieu P., (1987), *Apprendre... oui mais comment ?*, 5ème édition 1990 Paris ESF).
- Metral JF. (2012), *Évaluation de la compétence professionnelle, travail réel et formation initiale*, Actes du 24ème colloque de l'ADMEE-europe, Luxembourg
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n° 154
- Pastré P. (2011), Situation d'apprentissage et conceptualisation, *Revue recherches en éducation* n°12
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF
- Roegiers X. (1999) Savoirs, capacités et compétences à l'école, une quête de sens. *Forum Pédagogique*, Mars 1999, pp 24-31
- Tourmen C. (2012), *évaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action*, Actes du 24ème colloque de l'ADMEE-europe, Luxembourg
- Vergnaud G. (2001), Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences, in Figari G., Achouche M., (Eds) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université (pp. 43-51)
- Vial M. (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs, outils*, Bruxelles : De boeck.
- Vial M. (2006), Les relations entre formation et évaluation : Perspectives de recherches, *Mesures et évaluation en éducation*, Vol 29 n°1, (pp. 81-98)
- Wittorsky R. (1998), De la fabrication des compétences, *Education Permanente*, N°135/1998, pp 57-69

Rapport à la notation chiffrée au sein des établissements scolaires

Vincent laclau

Nous partons d'un constat très simple qui guide l'ensemble de notre recherche : alors que les jugements des enseignants sont soumis à des contraintes sinon contradictoires, du moins hétérogènes, comment se fait-il que l'école produise continuellement des jugements, relativement peu mis en doute ? Le travail que nous présentons ici correspond à l'une des dimensions de l'enquête que nous conduisons, concernant le débat sur la suppression de la notation dans le système éducatif français. Nous présentons un pas de notre raisonnement, correspondant au passage d'une hypothèse peu précise à plusieurs hypothèses plus précises et mieux contextualisées. Plus précisément, nous allons nous efforcer de montrer que le débat sur la suppression des notes traduit, entre autres choses, une complexification des principes de justice légitimes.

1 - Problématique

Avant toute chose, précisons le paradoxe qui marque le départ de cette recherche : les activités de jugement des enseignants sont soumises à des contraintes contradictoires qui peuvent concerner à la fois les finalités du jugement et les logiques de justification qui le sous-tendent. Un exemple de contradiction sur les finalités du jugement est tiré de notre enquête de terrain : lors de l'entretien que nous menons avec Géraldine Ozuch*, enseignante de français au collège, elle aborde la question de l'orientation de trois élèves de quatrième dans l'option « découverte professionnelle 6 heures » (DP6). Cette orientation est sélective, le nombre de places disponibles étant inférieur au nombre de demandes. La sélection est faite sur la base des bulletins scolaires des deux premiers trimestres de quatrième. L'enseignante rapporte un dilemme relatif à la formulation de l'appréciation sur le bulletin du second trimestre pour ces trois élèves, qu'elle qualifie de particulièrement difficiles. Selon l'enseignante, la direction du collège a poussé les professeurs à adoucir les appréciations pour faciliter le passage dans l'option souhaitée, mais l'enseignante trouve cette demande excessive : « tu peux pas dresser un portrait idyllique d'un élève qui t'a pris la tête tout un trimestre, [...] à un moment il faut être honnête ». Cet exemple montre bien qu'un même jugement, l'appréciation portée sur le bulletin d'un élève, peut être tiré dans deux directions opposées. D'un côté, le jugement est durci pour garantir le maintien de l'ordre scolaire : il joue un rôle de sanction négative. De l'autre côté, le jugement est adouci pour permettre à des élèves d'obtenir l'orientation souhaitée. La contradiction porte ici sur les finalités discordantes de l'appréciation, entre lesquelles l'enseignante doit se positionner.

Pierre Merle (Merle, 2007) aborde quant à lui d'autres types de contradictions, relatives à la fabrication des notes. La thèse centrale de son ouvrage est que les notes attribuées par les enseignants à leurs élèves sont le produit d'arrangements, beaucoup plus que le résultat d'une procédure objective, neutre et universelle. En menant une enquête de proximité, par entretien avec plusieurs enseignants, il déchiffre localement certains résultats de la docimologie, qui, depuis le début du vingtième siècle, a démenti le caractère objectif de la notation. Bien que Pierre Merle ne les analyse pas selon cette grille de lecture, il nous semble qu'on peut voir dans ces arrangements une opposition entre plusieurs principes de justification, au sens où la sociologie pragmatique l'entend (Boltanski & Thévenot, 1991) : il décrit en effet, notamment, la tension entre au moins deux conceptions de la notation : une conception civique, visant à l'objectivité de la note et à son égalitarisme, et une conception domestique, qui intègre la relation particulière entre l'enseignant et l'élève.

Ces deux exemples montrent que le jugement enseignant ne va pas de soi. Ils justifient selon nous une recherche sur les méthodes mises en œuvre par les enseignants, de manière explicite ou implicite, pour attribuer des qualités à leurs élèves et les juger. En résumé, la question qui guide notre recherche est la suivante : comment les enseignants s'y prennent-ils dans leur travail habituel pour construire des jugements sur leurs élèves, en dépassant, en éludant, en établissant des compromis entre les contradictions qui semblent les rendre impossibles ?

Pour découvrir à la fois si la question, formulée ainsi, est pertinente, et quels sont les « secrets de fabrication » des jugements, nous menons notamment une enquête par observations et entretiens dans deux collèges français (premier cycle de l'enseignement secondaire). Notre matériau empirique est constitué des situations de cours, pendant lesquelles nous observons l'enseignant dans ses activités, ainsi que des conseils de classes, où les jugements des différents professeurs sont (ou ne sont pas) confrontés entre eux, et des situations plus informelles, particulièrement dans la salle des professeurs. Nous conduisons également des entretiens avec les professeurs dont nous avons observé les séances, en les interrogeant sur la manière dont ils construisent un avis sur leurs élèves. Nos hypothèses de départ restent volontairement imprécises (juger les élèves n'est pas évident ; les enseignants mettent en œuvre des méthodes pour y parvenir sans que cela leur coûte trop), nous préférons nous placer dans

* Tous les noms sont anonymés.

une démarche inductive, ancrée dans le matériau empirique, dans une visée plutôt compréhensive des phénomènes à l'œuvre.

2 - Débat sur la notation

Alors que notre travail s'intéresse très généralement à la formation des jugements par les enseignants, notre attention a été attirée, au début de l'enquête de terrain, par la prégnance de la mise en question de la notation : dans la salle des professeurs du collège Roland Barthes, une inscription sur un tableau d'affichage appelle les enseignants à se positionner contre la mention des moyennes générales sur les bulletins, Gilles Lenoir, enseignant d'histoire-géographie dans ce collège, nous fait part de son « complot » contre les notes, le principal mentionne également, au cours d'un entretien, cette démarche avortée, plusieurs articles des *Cahiers Pédagogiques* mentionnent l'abandon des notes en se demandant « ce qui fait changer un établissement scolaire ». L'établissement dans lequel nous menons cette enquête n'a encore tenté aucune expérience d'abandon des notes, malgré un principal très dynamique (de l'avis de tous les enseignants rencontrés). Cette question nous intéresse dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que la production du jugement scolaire par les enseignants est liée à l'environnement de travail immédiat. Plus généralement, nous nous plaçons dans l'une des hypothèses de la sociologie pragmatique, affirmant que les acteurs sociaux qualifient en fonction des principes disponibles dans le débat public. Nous supposons qu'en identifiant les termes du débat, nous pouvons progresser sur la compréhension de la construction des jugements par les enseignants.

Un premier élément, à la fois évident et troublant, est que spontanément, les enseignants relient la suppression de la notation chiffrée à la mise en place de l'enseignement des compétences, matérialisée depuis 2006 en France par l'introduction du socle commun. Le lien entre ces deux aspects n'a rien d'évident, puisqu'ils se trouvent *a priori* disposés sur des plans distincts : la notation chiffrée est la forme que prend la communication des jugements scolaires, d'abord pour l'élève, ensuite pour ses parents, enfin pour les institutions extérieures à l'école qui ont besoin, pour une raison ou pour une autre, de connaître ce jugement. En revanche, « les compétences »** contiennent à la fois des objets d'apprentissages et des modalités d'évaluation adaptées, sans faire référence explicitement à leur mode de communication. Pourtant, ce lien est naturellement établi par les acteurs rencontrés. Deux disciplines semblent toutefois se détacher de cette conception : les SVT et l'EPS, qui reconnaissent faire acquérir et évaluer des compétences tout en maintenant une forme chiffrée sans formuler de sentiment d'incohérence. L'explication la plus simple du lien établi entre suppression des notes et recours aux compétences nous semble être la forme adoptée dans le livret de compétences, qui se présente comme une longue liste de points très détaillés, associés à un niveau d'acquisition. Aucun système d'intégration n'est prévu, ce qui laisse d'ailleurs les acteurs rencontrés démunis quant à son exploitation pratique.

Gilles Lenoir pose cependant le problème de la notation sous l'angle de la relation aux parents. Il affirme ainsi : « Le problème de la note, il est double pour moi : d'abord il est décourageant pour les gamins et ... parce que la note elle est globalisante [...]. Quand on a un dix sur vingt, on a dix sur vingt, on a pas huit à un exo et deux à l'autre, le gamin voit pas ça, les parents non plus [...] Il y a du coup l'idée, chez les parents que la note elle a le sens que eux lui donnaient quand ils avaient quatorze ans, c'est-à-dire il y a trente ans. Il y a un malentendu fondamental. » En effet, entre autres effets, l'évaluation scolaire établit une correspondance entre les attendus proprement scolaires, relatifs notamment aux apprentissages, et les attendus sociaux relatifs à l'école, vécus notamment par les parents. Elle est une médiation entre ces deux aspects. L'introduction de l'évaluation *par* compétences, conséquence de l'évaluation *des* compétences intervient sur ce rapport d'équivalence scolaire/social traditionnellement concrétisé par les notes. Supprimer les notes, cela permettrait, dans cette mesure, et assez paradoxalement, de dire aux parents qu'ils ne doivent pas interférer avec le travail des enseignants : en leur envoyant un message qu'ils ne peuvent plus déchiffrer à l'aune de leur propre expérience, on rétablit une séparation claire entre les familles, chargées de l'éducation des enfants, et les professeurs, chargés des apprentissages. On peut donc supposer, sans épuiser les contradictions du discours de Gilles Lenoir, que ce débat pour ou contre le maintien de la notation chiffrée est, entre autres, un débat sur le rapport entre l'école et les familles.

Les critiques adressées aux notes par les enseignants mettent toutefois en jeu plusieurs dimensions : outre la dimension de communication envers les parents, deux aspects sont très importants et ont d'autant plus de forces qu'ils ressortissent directement à des principes de justice canoniques identifiés par Boltanski et Thévenot. C'est ainsi que plusieurs enseignants soulèvent le caractère humiliant pour l'élève de la notation chiffrée. Supprimer les notes permettrait ainsi, selon une logique *domestique****, de protéger les élèves, considérés comme des enfants, envers qui la violence n'est pas légitime. Suivant une autre perspective, des enseignants, se référant plutôt à leur travail propre, voient dans la note un élément obscurcissant leur vision, dans sa suppression un moyen de mieux informer leur activité, de la rendre plus efficace, en se référant à une logique *industrielle*****.

La question de la suppression éventuelle des notes a fait l'objet en 2013 en France d'un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy, & Thollon, 2013). Ce rapport met en évidence plusieurs points, tout en partant tacitement du principe que l'abandon de l'évaluation chiffrée devrait progresser dans les écoles et les collèges. Deux constats sont principalement posés : premièrement, « la question de l'évaluation et de la notation n'est pas première au sein des écoles et des collèges » (Charbonnier et al., 2013, p. 31), affirmant par là que ce n'est qu'à l'occasion d'une réflexion globale et collective sur les raisons et méthodes d'enseignement qu'incidemment, l'évaluation scolaire est questionnée. Deuxièmement, le rapport remarque que « liées à une problématique particulière, les initiatives innovantes apparaissent localement. Elles sont toujours le résultat d'un engagement collectif et impulsées par des individus porteurs du projet (enseignants, chefs d'établissement). Pour cette raison, leur pérennité est, le plus souvent, problématique. » (Charbonnier

et al., 2013, p.31) Le rapport met ensuite ces constats en relation avec « un cadrage défaillant »(Charbonnier et al., 2013, p. 32) : les autorités de tutelle envoient des messages contradictoires aux établissements scolaires. La suppression de l'évaluation notée est clairement présentée comme un progrès, mais les cadres de l'éducation nationale ne sont pas tous du même avis.

En conclusion, le débat sur la suppression des notes, qui pourrait *a priori* apparaître comme une discussion technique interne à la profession enseignante et aux professionnels du système éducatif, concerne l'articulation entre l'école et la société et dépasse donc largement ces frontières. La prégnance de cette discussion dans le débat public nous informe d'ailleurs de manière évidente sur ce fait. Nous faisons ainsi l'hypothèse que ce débat traduit et rend visible des évolutions profondes du système éducatif, d'abord dans son rapport aux familles, qui pourraient paradoxalement se trouver marginalisées par la suppression de la notation chiffrée. Mais ce débat s'accompagne également d'une légitimité croissante de principes de justification qui, s'ils n'ont jamais été strictement absents de l'école, s'y trouvent néanmoins ainsi renforcés.

3 - Bibliographie

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. [Paris]: Gallimard.

Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., & Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* (No. 2013-072) (p. 76).

Merle, P. (2007). *Les notes: secrets de fabrication* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.

** La locution « les compétences » est employée sans plus de précision par les enseignants pour désigner ce qui est ressenti comme une évolution des prescriptions de travail, qu'elle soit perçue comme positive ou négative.

*** La cité domestique (Boltanski & Thévenot, 1991) met en ordre des êtres et des relations liés à la famille et à la maison : le père et l'autorité paternelle, la relation individuelle, les sentiments, etc. y ont une existence qui importe dans les jugements construits par les acteurs.

**** La cité industrielle (Boltanski & Thévenot, 1991) met en ordre des êtres et des relations liées à l'usine, aux machines : rendement, vitesse, exactitude sont les critères qui importent dans les jugements.

Le paradigme évaluatif des cours de langues étrangères du secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles : prescription ministérielle vs pratiques enseignantes

Kevin Noiroux

En 1988, Stiggins déclarait que l'évaluation des élèves demande quantité de temps et d'efforts ; les enseignants peuvent passer jusqu'à 40 % de leur temps à effectuer une tâche afférente à l'évaluation des élèves. (363) A l'heure actuelle, il n'existe aucune recherche qui détermine le temps que les enseignants de langues étrangères du secondaire belge francophone consacrent à l'évaluation, ni dans, ni en dehors de leur classe. Cette recherche exploratoire veut répondre à la première partie de la question : sur une année scolaire donnée, de combien de temps l'enseignant de langues étrangères dispose-t-il pour donner son cours, et quelle quantité de temps décide-t-il d'allouer à l'évaluation ?

Deux domaines balisent le cadre théorique de cet article. D'une part, la recherche montre que les systèmes éducatifs appartenant à la tradition latine prônent la maîtrise des savoirs ainsi que l'évaluation fréquente de cette dernière. A bien des égards, la Fédération Wallonie-Bruxelles a hérité de cette tradition. D'autre part, nous convoquons la recherche sur les types d'évaluation, en l'occurrence l'évaluation formative, sommative et certificative, pour en analyser leurs usages dans les cours de langues étrangères.

La récolte des données s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons analysé les prescrits légaux en matière d'évaluation. Dans un deuxième temps, 8 enseignants de langues étrangères du secondaire supérieur belge francophone ont accepté de participer à un entretien semi-structuré de 2 heures et ont répondu à 27 questions sur leurs pratiques évaluatives de l'année scolaire 2013-2014, ce en utilisant leur journal de classe et leur cahier de notes. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et synthétisés. Il faut déjà souligner un biais à cette recherche exploratoire : la participation se faisait sur base volontaire.

Les résultats portent sur les exigences du Ministère de l'Éducation en matière d'évaluation telles que décrites dans les documents officiels, et sur les pratiques des 8 enseignants. L'enseignement secondaire belge est organisé en réseaux et il ressort de l'analyse des documents officiels que les obligations légales divergent entre les deux réseaux principaux, le réseau libre et le réseau officiel. Ils ont cependant un point commun : l'élève doit être certifié sur sa maîtrise de quatre compétences communicationnelles, la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression écrite, et l'expression ou l'interaction orale. Chaque réseau définit sa propre pondération entre les points des examens et ceux de l'année pour calculer la note finale sur laquelle certifier l'élève, et chaque réseau impose son quota d'évaluations certificatives à atteindre : 4 évaluations par compétence par année scolaire pour l'officiel, et 3 par compétence par année scolaire pour le libre. Il ressort de l'analyse des pratiques des enseignants qu'ils respectent presque tous les prescrits dont ils dépendent : ils certifient leurs élèves sur les quatre compétences. Cependant, on remarque qu'ils évaluent fréquemment : ils passent tous plus de 22 % des périodes de cours à évaluer, et le taux monte à 30 % quand on tient compte des exposés oraux.

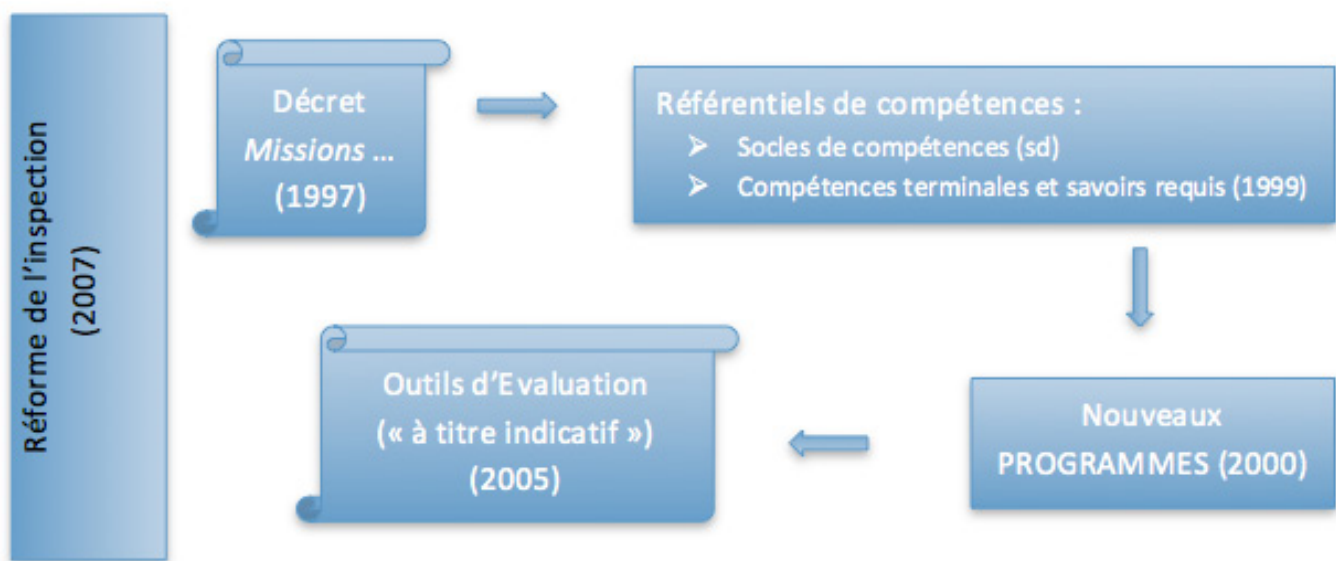
L'évaluation fréquente peut être imputée à plusieurs sources. Comme la recherche sur les systèmes éducatifs le montre, la Belgique francophone s'inscrit dans une tradition latine qui a tendance à privilégier l'évaluation des savoirs. Il ressort des entretiens que tous les enseignants regrettent ne plus pouvoir certifier sur les connaissances lexicogrammaticales qu'ils considèrent être la base commune à la maîtrise des quatre compétences. Malgré l'interdiction formelle de le faire, une enseignante a d'ailleurs décidé de certifier sur les savoirs lexicogrammaticaux, car c'est le seul moyen qu'elle a trouvé pour forcer les élèves à travailler. Ensuite, le Ministère de l'Éducation, fortement influencé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et les travaux du Conseil de l'Europe, a opté pour une configuration disciplinaire axée autour des quatre compétences qui certifient la maîtrise de la langue étrangère. Le nombre élevé de certifications à atteindre oblige donc les enseignants à consacrer une partie non négligeable de leur temps à évaluer. Il est surprenant de voir que lorsqu'on confronte les enseignants à leur ratio personnel de cours passés à évaluer et à enseigner sur une année scolaire, ils sont surpris d'accorder autant de temps à l'évaluation, mais ils invoquent la configuration disciplinaire en compétence pour le justifier et ne voient pas comment ils pourraient moins évaluer. Enfin, l'expression orale diffère des autres compétences en ce qu'elle ne peut être évaluée simultanément pour tous les élèves. Pour être en conformité avec les prescrits, les enseignants doivent consacrer de nombreuses heures de cours à évaluer les élèves dans cette compétence particulière.

Passer environ un cours sur quatre, ou une année sur quatre, à certifier des compétences que les élèves sont censés maîtriser au moment de passer l'évaluation semble excessif et redondant. Les corrections à domicile occasionnent également une lassitude chez l'enseignant qui, lorsqu'il travaille à temps plein, peut dépasser les 100 élèves. Une solution consisterait à renoncer à certifier les élèves annuellement dans chaque compétence pour en privilégier deux par année scolaire ; par exemple les compétences réceptives dans les premières années du secondaire, et les compétences productives dans les dernières années.

Pistes de réflexion et propositions d'outils pour optimiser l'évaluation des tâches complexes en langues modernes et tendre vers plus d'équité

Germain Simons & Pierre Pagnoul

Dans la **première partie** de cette communication, nous rappellerons d'abord brièvement le cadre général et les grandes étapes de la réforme des compétences dans le domaine des langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles.



Nous examinerons ensuite la notion de tâche donnée par les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) dans l'approche actionnelle qu'ils préconisent. Enfin, nous évoquerons l'intérêt et les problèmes liés à cette approche actionnelle.

En ce qui concerne l'intérêt, on peut penser que cette approche est plus concrète pour les élèves, qu'elle peut exercer un effet bénéfique sur leur motivation, étant donné que les séquences sont orientées vers un objectif précis – la réalisation d'une tâche –, et que cette approche s'apparente à l'utilisation de la langue en contexte réel. Parmi les problèmes liés à l'évaluation de ces tâches complexes, nous en développerons un : la difficulté, pour les enseignants, de proposer des tâches d'évaluation certificatives appartenant à une même « famille » que celle(s) travaillée(s) en amont, dans l'apprentissage. Cette difficulté est sans doute inhérente au concept même de « familles de tâches » que nous évoquerons en convoquant différents chercheurs (Beckers, 2002 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, S., 2003 ; Crahay, 2006 ; Carette, 2007 ; Chenu, Crahay, Lafontaine, à paraître). Parallèlement à ce problème conceptuel, nous émettrons une hypothèse qui est celle d'une adoption « en surface », par les enseignants, de cette approche par tâches et de son évaluation certificative (Simons, 2012). Selon cette hypothèse, les enseignants auraient tendance à se conformer, peu ou prou, aux demandes de l'inspection en matière d'évaluation certificative basée sur la réalisation de tâches complexes, principalement lors des examens, mais n'auraient pas profondément modifié leurs pratiques d'enseignement, en amont. Cette adoption en surface de l'approche par tâches, présenterait des risques importants quant à la validité de l'évaluation, mais aussi quant à son équité. Selon nous, il importe donc d'outiller davantage les enseignants pour qu'ils préparent leurs élèves, en amont, c'est-à-dire dans l'apprentissage, à la réalisation de ces tâches complexes.

Dans la **deuxième partie** de cette communication, nous montrerons qu'il est possible et souhaitable de préparer les élèves à la réalisation de ces tâches complexes. Pour ce faire, nous partirons d'un exemple de tâche complexe conçue par notre équipe qui cible le débat de société régulé en anglais, langue étrangère, et montrerons comment l'enseignant peut préparer les élèves à la réalisation de cette tâche en aidant ceux-ci à identifier, précisément, les savoirs langagiers (grammaire, lexique, fonctions langagières), les connaissances génériques, et les stratégies nécessaires à la réalisation de cette tâche. L'explicitation des savoirs par l'enseignant, en collaboration avec les élèves (démarche inductive) et l'élaboration d'activités d'application précédant la

phase de transfert dans la réalisation de la tâche complexe feront l'objet d'une attention particulière, de même que la conception d'activités d'intégration précédant la résolution de la tâche finale. Nous montrerons également comment l'enseignant peut amener les élèves à découvrir et à s'appropriier les critères et les indicateurs de l'évaluation de la tâche complexe.

Le canevas didactique qui sera adopté pour illustrer notre démarche est une forme particulière du canevas par situation-problème comportant différentes phases : la mise en perspective de la tâche à réaliser en fin de séquence, la phase d'état des ressources, la phase d'apprentissage, comportant deux sous-phases : l'explicitation et l'application, et, enfin, la phase de résolution de la situation-problème. A ce canevas traditionnel par situation-problème, nous ajouterons une phase de feedback et une phase de remédiation, cogérées par l'enseignant et les élèves. Une procédure particulière relative à la réalisation et l'évaluation d'un débat : la technique de « l'aquarium » (Pagnoul, 2011), sera ici présentée. Cette technique vise d'abord à assurer une écoute active de tous les élèves lors de la réalisation du débat par une partie de la classe. Par l'emploi de tâches d'écoute ciblées, elle facilite aussi l'intégration, par les élèves, des critères de qualité du débat : le respect du type de production langagière (l'argumentation), du genre ciblé (le débat), du sous-genre (le débat de société régulé), la correction de la langue, la richesse du lexique, l'emploi des fonctions langagières adéquates et le langage corporel.

Dans la **troisième partie** de la communication, nous fournirons quelques éléments d'évaluation du dispositif mis en place. Ce canevas de séquence didactique actionnel, qui a déjà été mis en pratique dans plusieurs classes de langues modernes de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur, n'a, à ce jour, pas encore fait l'objet d'une évaluation formelle. Pour la communication, nous disposerons néanmoins de données déclaratives récoltées auprès d'enseignants ayant adopté cette approche actionnelle et auprès d'élèves l'ayant vécue. En outre, nous serons à même de comparer les résultats des élèves d'une classe appartenant au groupe expérimental (adoption de la séquence actionnelle) à ceux d'une classe contrôle. Enfin, la production des élèves du groupe expérimental fera l'objet d'une évaluation distincte : nous comparerons leur performance dans la phase de mise en perspective et dans la phase de réalisation de la tâche finale.

La communication se clôturera avec une analyse critique de ce dispositif d'évaluation et d'apprentissage (forces et faiblesses) et proposera différentes perspectives de recherches dans ce domaine.

Références bibliographiques

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, Collection Pédagogie des compétences.

Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Éducation – Formation*, e-286, 51-61.

Chenu, F., Crahay, M., Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Education & Formation*.

Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.

Communauté française (2007). *Familles de tâches en langues modernes*.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : esf éditeur.

Pagnoul, P. (2011). Propositions pour optimiser l'interaction orale dans le cadre des cours de langues modernes. *Puzzle*, 29, mars 2011.

Puren, C. (2010). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Cahiers pédagogiques*, 18, Collection des hors-série numériques « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ».

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon, G. Simons (Eds) *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. Bruxelles : De Boeck, 2012, pp. 103-148.

Simons, G. (en préparation). *Canevas et séquences didactiques en langues modernes articulés autour de la notion de types de productions langagières et de genres textuels*. Bruxelles : De Boeck.

Simons, G. & Pagnoul, P. (2014). « Types de productions langagières » et canevas de séquences didactiques en langues modernes, communication présentée dans le cadre du symposium : *Questions de genre. Symposium sur la notion de genre en linguistique, littérature, didactique et traduction* organisé par l'Entité de Recherche Structurale du Département de Langues et littératures modernes de l'ULg, 25 avril 2014.

Simons, G., Pagnoul, P., Delbrassine, D., Van Hoof, F., Bonnet, P., Heinen, Chr., Motter, S., Straeten, M.-H. & Winandy, E. (à paraître). De la place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans les référentiels de compétences et dans certains manuels contemporains de langues modernes, *Education & Formation*.

Quelles conceptions et quelles pratiques des enseignants Libanais en évaluation des apprentissages ?

Mireille Riachi

1. Problématique

Selon les dernières Orientations des programmes scolaires libanais*, le processus d'évaluation est conçu comme une opération globale qui requiert l'usage de divers types de procédés, tant précis qu'estimatifs. Les pratiques évaluatives ne doivent plus se limiter à la note, mais comprendre des activités relatives à l'apprentissage, l'exécution des tâches, des activités, voire même l'observation des conduites qui éclaireront le jugement de l'enseignant sur le travail de l'apprenant**.

Ainsi, nous pourrions dire que la conception de l'évaluation a profondément évolué dans le contexte scolaire libanais et a fait place à un objectif de transparence, de rationalité, d'objectivité, à travers l'élaboration de critères précis, donnant lieu à une pratique évaluative plus instrumentée. Cette nouvelle conception de l'action d'évaluation traduit une transformation profonde des conceptions pédagogiques et marque le passage d'une pédagogie centrée sur la transmission du savoir à une pédagogie centrée sur l'intégration des acquis dans des situations problèmes et des situations authentiques.

Cependant, la réalité des pratiques évaluatives dans la plupart des classes libanaises est bien loin de ce discours énoncé. L'observation des séances de classes, l'analyse des transcriptions de séquences filmées ou d'entretiens réalisés, l'élaboration de grilles d'observations ou d'analyses de curriculums et de manuels scolaires faites par les futurs enseignants de l'Université de Balamand du département des Sciences de l'Éducation, attestent que l'évaluation pratiquée par les enseignants reste toujours une évaluation scolaire, figée, unidimensionnelle, externe et portant essentiellement sur le produit et non sur le processus d'apprentissage.

Alors qu'en est-il de l'évaluation critériée, formative et descriptive ? L'évaluation n'est-elle pas supposée être connue par les enseignants comme un processus formatif d'ordre pédagogique, qui cherche à régler les apprentissages de l'apprenant, d'identifier leurs points faibles et leurs points forts ? De mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire ? De permettre à l'apprenant de se situer dans le groupe de la classe et de remédier aux difficultés scolaires ?

Partant de ce fait, nous avons décidé d'entamer une recherche exploratoire qui nous permettra de décrire et d'analyser les différentes conceptions d'évaluation véhiculées chez les enseignants Libanais. Pourquoi analyser les conceptions des enseignants ? Parce que les études sur les pratiques d'évaluation en classe tendent à démontrer que les croyances et les attitudes déterminent les pratiques d'évaluation et que ce sont les croyances qui affectent et orientent les pratiques.

2. Cadre théorique

2.1. Conceptions et pratiques

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux qui ont démontré l'immense influence des pratiques et des croyances en évaluation sur toutes les dimensions du processus d'enseignement et d'apprentissage (Stiggins, 1992 ; Crooks, 1988). L'évaluation, loin d'être un simple acte, véhicule un ensemble de valeurs, de croyances, conceptions et représentations qui s'unissent pour évaluer l'apprentissage. Or, selon Wilket Carey (1983), les pratiques évaluatives sont ancrées dans la tradition plutôt que dans la formation et les connaissances et les pratiques des enseignants constituent les traditions qui règnent dans le milieu de l'enseignement (Pajares, 1992). Donc l'évolution des pratiques évaluatives nécessitent impérativement un changement au niveau des perceptions et des croyances.

* *L'évolution du système éducatif du Liban*, le rapport national, la 47ème session de la CIE, Genève, 8-11 septembre 2004

** « La nouvelle structure de l'enseignement au Liban confirme que les méthodes d'évaluation étaient fondées sur les compétences de mémorisation et de reproduction des informations, sans tenir compte de la capacité à mettre en application, les connaissances acquises, ni d'autres compétences de type intellectuel ou en rapport avec la créativité (Aptitude à résoudre des problèmes – analyser – créer – produire – inventer). Par ailleurs, ce système était dominé par l'obsession des examens officiels. Pour cette raison, cette structure insiste sur un système d'évaluation qui porte, d'un côté, sur l'apprenant et d'un autre côté, sur tout le processus d'apprentissage. Touchant l'apprenant, l'évaluation a pour but de déterminer, dans quelle mesure il atteint les objectifs fixés par les programmes, quelles sont les lacunes de son apprentissage et ses échecs, en vue de trouver les solutions adéquates. » *Bureau International d'Éducation, Évolution de l'éducation, Rapport National de la République libanaise, Centre de Recherches et de Développement Pédagogiques, Février 2001.*

2.2. Clarification terminologique

La définition et la distinction des termes de conceptions et de croyances et de représentations semblent difficiles à faire. Ils peuvent être interchangeables (Pajares) et sont difficilement différenciables (Bandura, 1986 ; Clark & Peterson, 1986, Lortie, 1975 ; Nisbett & Ross, 1980, Rokeach, 1976 ; Smith, 1990 ; Woolfolk Hoy & Murphy, 2001). Ainsi, une conception pourrait être une croyance ou une conviction et vice versa et comporter de ce fait des composantes cognitive et affective (Lafortune & Fennema, 2003).

Dans cette étude, les termes de conceptions, de croyances et de représentations renvoient à une même idée : les croyances peuvent être considérées comme un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action (Vause, 2009). Ces croyances peuvent être stables et résistantes au changement et en rapport avec un style d'enseignement (Kagan, 1992). Les croyances des enseignants peuvent être des croyances personnelles, construites tout au long de sa formation initiale et professionnelle (Lévin & Hé, 2008 ; Blin, 1997 ; Smith, 2005) ; ou des croyances partagées en rapport avec les représentations sociales et « des propositions normatives partagées au sein d'une culture (ou d'une communauté de pratiques) » (Saussez & Paquay, 2004).

Ces définitions émises correspondraient à la manière dont nous envisagerons les conceptions et les croyances des enseignants comme un mélange de croyances personnelles et de croyances partagées se reflétant sur leurs pratiques d'évaluation des apprentissages.

3. Méthode et technique retenues pour la collecte des données

3.1. Population et échantillon

Les enseignants de la langue française au cycle primaire constituent la population de l'enquête. L'échantillon provient de 10 établissements privés situés au Nord du Liban. Le choix des sujets s'est fait dans le contexte de stage effectué par les étudiants de Balamand dans ces établissements. Les 57 participants et participantes à l'étude ont en moyenne entre 5 et 10 années d'expérience dans l'enseignement de la langue française et la plupart sont des femmes. Leurs connaissances sur l'évaluation des apprentissages proviennent, soit lors de la formation initiale, soit lors des formations continues organisées par leur établissement. Ils ont par la suite développé leurs compétences à partir de leurs expériences personnelles, de lectures sur le sujet en question ou en participant à des séminaires et des ateliers. À noter que nous n'avons pas voulu étendre notre étude sur toutes les disciplines scolaires parce que les modalités d'évaluation diffèrent selon les disciplines.

3.2. Questionnaire

La collecte de données a été réalisée à partir d'un questionnaire traitant des conceptions et des pratiques d'évaluation et regroupées selon les catégories suivantes : les raisons de l'utilisation de l'évaluation en classe, les difficultés de l'évaluation, les notations et les annotations, le type des évaluations, les cibles de l'évaluation et les instruments de l'évaluation. Les deux premiers aspects sont en rapport avec les conceptions des enseignants et les autres aspects sont en rapport avec les pratiques d'évaluation. Ce questionnaire a été élaboré à partir des résultats d'études sur les pratiques d'évaluation (Bateson, 1990 ; Gravel, 1991 ; Stiggins et Conklin, 1992).

L'ensemble des données a été traité par le biais d'analyses descriptives: distribution de fréquences, pourcentage et analyse de contenu et présenté sous forme de graphique.

4. Présentation et analyse des données

Nous avons opté pour une présentation des données qui se veut essentiellement quantitative et descriptive.

4.1. Les raisons de l'utilisation de l'évaluation en classe

La plupart des enseignants (80%) disent évaluer principalement dans le but d'accorder des points aux tâches d'apprentissage assignées et vérifier ce que les apprenants en ont retenu. Pour certains, l'évaluation est parfois perçue comme une sanction et aide à assurer la discipline en classe (50%), elle est perçue aussi comme un moyen pour apprécier les progrès des élèves (35%), pour comprendre la nature des erreurs (32%) et pour planifier les progressions (44%).

Interprétation

Dans la majorité des réponses obtenues, nous pouvons constater que l'évaluation n'est pas perçue comme une aide offerte aux apprenants pour faire le point de ce qu'ils savent ou pas ou pour élaborer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. Elle est plutôt un moyen de vérifier les connaissances scolaires, de contrôler, et de mesurer. C'est une expression de l'autorité de l'enseignant, de l'exécution de son pouvoir en classe et de l'expression de cette dissymétrie de statut entre enseignant et apprenant.

4.2. Difficultés de l'évaluation

La plupart des enseignants (75%) éprouvent des difficultés à intégrer l'évaluation à l'enseignement et à réinvestir les résultats dans l'intervention pédagogique. Certains ont une difficulté à modifier le cours des activités pédagogiques prévues au programme lorsque, dans une épreuve de fin d'étape, les élèves atteignent un niveau de maîtrise insatisfaisant.

Certains (35%) ont évoqué la difficulté d'évaluer les productions écrites, les questions ouvertes, les travaux de synthèse. Les difficultés pédagogiques les plus rencontrées (78%) concernent les techniques d'élaboration des critères d'évaluation, le barème à appliquer, les éléments à valoriser ou à pénaliser dans une copie d'examen, les objectifs à évaluer. Pour les difficultés affectives de l'évaluation, la plupart ont évoqué l'effet de fatigue en corrigeant (65%), le grand nombre de copies à corriger (70%), l'aspect fastidieux et routinier de la correction (77%) et la pression exercée par l'administration à rendre les notes dans un court délai (67%).

Interprétation

La question des difficultés de l'évaluation a été considérée par les enseignants comme la question la plus sensible et la plus difficile. Les réponses collectées reflètent une image marquée par un vécu négatif. Cet acte incontournable est truffé de difficultés au niveau technique, administratif et personnel parce que c'est le lieu où le pédagogique, le social et l'individuel se rencontrent. Les causes multiples des difficultés rencontrées lors de l'évaluation rendent cet acte difficilement objectif, pertinent, valide et fiable et tend à devenir un outil de sélection, de sanction et de démotivation détourné de sa vocation première : un outil au service de la régulation des apprentissages.

4.3. La notation et les annotations

Pour 95% des enseignants, la note est nécessaire pour inciter les apprenants à travailler, pour juger les capacités des apprenants, pour les motiver et pour refléter le niveau d'acquisition des élèves.

Quant aux annotations ou appréciations positives ou négatives rédigées en haut des copies ou dans les marges, 85% des enseignants annotent les évaluations des apprenants dans le but de les motiver ou de les féliciter et 60% pour donner une impression globale du travail. Et seulement 30% utilisent l'annotation dans le but de donner des conseils de méthodes ou expliquer les erreurs et les manques.

Interprétation

Toutes les réponses collectées considèrent la note comme faisant partie intégrante à l'action enseignante sans jamais évoquer la notion de responsabilité de l'apprenant dans son travail, de l'auto-évaluation, de la « décentration » - opération mentale aidant l'apprenant à progresser.

Concernant les annotations accompagnées d'un étayage psychologique ou des reproches, elles ne renseignent pas l'apprenant sur les raisons de l'utilisation d'un vocabulaire humiliant, réducteur ou trop vague.

4.4. Les types des évaluations

80% des enseignants reconnaissent principalement la dimension sommative de l'évaluation des apprenants. La plupart des évaluations faites se déroulent hors des apprentissages ou en fin de séquence d'apprentissage (70%). Contrairement aux directives curriculaires, les enseignants envisagent peu les fonctions des évaluations qui sont liées aux démarches d'apprentissage (évaluation formative et formatrice).

Pour l'évaluation formative, 30% des enseignants disent s'en servir pour ajuster l'enseignement selon les habiletés, pour repérer les difficultés d'apprentissage. Soulignons que 44% disent avoir recours à ce type d'évaluation pour recueillir des notes de façon continue.

Interprétation

C'est surtout l'évaluation sommative qui semble être le type d'évaluation le plus visible en classe. Alors que les évaluations formatives qui prennent en considération les acquis et les progrès des apprenants et qui permettent d'ajuster l'enseignement et de répondre à la diversité des besoins et des rythmes des apprenants sont peu appliquées. La mise en œuvre des évaluations formatives par les enseignants se heurtent à des difficultés d'ordres techniques et matérielles : manque de temps, plus de correction, plus de préparation et une gestion de classe plus difficile.

4.5. Les cibles de l'évaluation

75% des enseignants indiquent que les habiletés supérieures de la pensée et le développement de l'esprit critique sont les plus difficilement ciblées et les évaluations portent surtout sur les habiletés élémentaires comme la mémorisation et la connaissance de faits (90%) plutôt que la compréhension. De même, les compétences transversales et le savoir-être sont les moins pris en compte (65%).

Interprétation

Les pratiques d'évaluation des enseignants tentent de privilégier les activités de bas niveau de la taxonomie de Bloom et entraîne un manque d'équilibre entre l'évaluation des attitudes, des connaissances, des compétences et des habiletés supérieures de la pensée tels que la résolution de problèmes, le raisonnement scientifique, les techniques de recherche et la pensée critique.

4.6. Les instruments de l'évaluation

82% des enseignants affirment avoir recours à des questions à réponses ouvertes courtes et 55% à des réponses ouvertes élaborées. 70% des pratiques prennent la forme d'une évaluation écrite. 30% des pratiques d'évaluation sont des pratiques orales, qui prennent le plus souvent la forme d'une discussion collective.

Interprétation

Le taux élevé de question à production courte (80%) ne font pas apparaître le cheminement de pensée de l'apprenant. De même, la priorité accordée à l'écrit, relègue au second plan le développement de la compétence communicative en langue française, un des objectifs prioritaire de l'enseignement de la langue dans le système éducatif libanais.

5. Discussion et conclusion

L'objet de cette recherche, limitée aux échantillons des 10 établissements privés situés au Nord du Liban, était d'identifier d'une part les conceptions des enseignants à l'égard de l'évaluation des apprentissages en classe de langue et de montrer d'autre part comment leurs conceptions influent sur leurs pratiques d'évaluation.

D'abord l'analyse des conceptions a permis de montrer que les enseignants reconnaissent peu ou mal l'utilité d'évaluer des attitudes et des compétences ainsi que d'élaborer des instruments d'évaluation visant à évaluer davantage les habiletés cognitives complexes. Notons également que ces contrôles cherchent avant tout à vérifier la capacité des apprenants à mémoriser et à restituer les informations que sur leur capacité à mobilier le savoir dans des situations complexes.

Les nouvelles orientations du système éducatif libanais nécessitent donc une refonte des pratiques d'évaluation en classe. Il faut tout d'abord mettre entre les mains des enseignants un modèle conceptuel pour une meilleure évaluation des apprentissages et ensuite valoriser la formation des enseignants à l'évaluation des apprentissages et la considérer comme une compétence à développer.

6. Références bibliographiques

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

Bateson, D. (1990). Measurement and Evaluation Practices of British Columbia Science Teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 45-51.

Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.

Bonboir, A. (1972). *La docimologie*, Paris, P.U.F.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck.

Crooks J.J. (1988), "The impact of Classroom Evaluation Practices on Students". In Review of *Educational Research*, vol. 58, p. 438-481.

De Peretti, A. et al. (1983). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris : I.N.R.D.P.

De Ketele, J.M. (éd.), (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, C. (1971). *Évaluation continue et examens - Précis de docimologie*, Bruxelles : Labor - Paris, Nathan.

Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, n°1, 1992, p. 65-90.

Lafortune L. et al. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en Maths, Sciences et Technos*, Presses de l'Université de Québec.

Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris : P.U.F.

Paquette, C. Hein, G. Patton. M. (1980). *Évaluation et pédagogie ouverte - Esquisse d'un processus évaluatif appliqué aux systèmes ouverts*, Victoriaville (Québec), Ed. NHP.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris : P.U.F.

Saussez, F. et Paquay, L. (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? » In Lessard, C. ; Altet, M. Paquay, L. et Perrenoud, P. (Eds) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck, 2004, p. 115-138.

Smith, L.K. (2005). The impact of early life history on teachers beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science ». *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 11, n°1, p. 5-36.

Stiggins, R. et Conklin, N. (1992). *In teachers's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.

Stiggins, R.J. Conklin N. et al. (1992). In *Teacher's Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*, Albany (NY), SUNY Press.

Vause, A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse ». In *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, vol 66, p.1-33.

L'évaluation du curriculum d'éducation physique en France : une activité professionnelle en tension

Stéphane Brau-Antony, Benoit Hubert & Vincent Grosstephan

Dans cette communication nous considérerons que l'évaluation peut être appréhendée comme un fait didactique à part entière dans la mesure où la question des contenus enseignés est au cœur du processus d'évaluation. Nous rendrons compte d'une recherche centrée sur les pratiques d'évaluation du curriculum en Education Physique en France et notamment sur l'usage que font les enseignants des référentiels d'évaluation. L'activité certificative de l'enseignant est ici soumise à un système de contraintes qui laisserait penser qu'il dispose de peu de marge de manœuvre pour évaluer les productions des élèves. Pour autant, le recours aux cadres théoriques issus de l'analyse du travail (ergonomie et clinique de l'activité) nous permet d'avancer le point de vue selon lequel les enseignants se dotent d'une certaine autonomie vis-à-vis des prescriptions auxquelles ils doivent s'astreindre. Ceci nous conduit à investiguer au plus près l'activité réelle de l'évaluateur en montrant que son activité professionnelle est beaucoup plus riche que les injonctions qui lui sont faites.

Afin de documenter le travail des évaluateurs et rendre intelligible le curriculum tel qu'il s'évalue, la recherche a utilisé la technique de l'instruction au sosie auprès de huit enseignants de lycée qui évaluent en sports collectifs.

L'étude de l'activité réelle des évaluateurs souligne que les enseignants ont tendance à jouer avec les règles institutionnelles, ainsi le curriculum évalué est parfois relativement éloigné de ce qu'en attend le législateur. On constate en effet :

- une révision des exigences pour certains profils d'élèves et notamment pour les élèves en difficulté qui ne sont pas toujours évalués sur leur maîtrise réelle des éléments du curriculum ;
- la prise en compte d'objets d'évaluation ne figurant pas dans les référentiels (qualité de l'investissement des élèves, autres critères permettant d'évaluer le niveau de jeu des élèves) ;
- une évaluation différenciée filles/garçons.

Evaluation des enseignements, du contenu des cours et réalités pédagogiques à l'Université de Genève. Quelles conséquences sur la trajectoire étudiante ?

Jean-François Stassen

L'Observatoire de la vie étudiante de l'Université de Genève (OVE) réalise chaque année une enquête par questionnaire auprès de sa population étudiante. Depuis quelques années, ces questionnaires intègrent des questions :

- sur les pratiques d'évaluation des enseignements (dans le cadre de l'assurance-qualité);
- sur les modalités d'évaluation des cours;
- sur les avis des étudiants concernant l'encadrement, les pratiques et les innovations pédagogiques.

Dans le cadre de cette contribution, nous verrons à quel point, les outputs de l'université (que ceux-ci soient objectifs – réussite, trajectoires académiques - ou subjectifs – satisfaction vis à vis de la formation) sont associés aux indicateurs de ces notions.

Nous découvrirons ainsi les représentations des étudiants sur les pratiques évaluatives et pédagogiques.

En comparant les résultats de la vague 2014 de l'enquête étudiantEs et ceux obtenus lors d'une enquête nationale menée en 2008 par l'OVE dans l'ensemble des universités suisses, nous aurons une idée de la façon dont ces représentations et ces pratiques ont évolué et de quelle façon elles ont pu transformer l'expérience universitaire des étudiantEs genevois.

Par ailleurs, les enquêtes de l'OVE permettent de disposer de nombreuses variables de contexte (socio-démographique, matériel, financier, culturel, relationnel, sanitaire, professionnel, scolaire et académique...). Utiliser ces variables n'est pas le premier réflexe quand on travaille sur l'évaluation dans la formation. Pourtant, quand on les croise aux indicateurs des pratiques évaluatives et pédagogiques, ainsi qu'aux représentations qui leur sont liées, on constate qu'il existe une relation entre les contextes sociaux dans lesquels évoluent les étudiants et leur expérience en matière d'évaluation et de réception des enseignements.

En guise de conclusion, nous tenterons d'établir comment ces résultats empiriques divers peuvent nous amener à concevoir une enquête qui permet de mettre rigoureusement en relation les pratiques pédagogiques, les modes d'évaluation et les divers contextes qui façonnent la réalité multiple des étudiantEs.

Le " passeport éveil ", un nouveau dispositif de formation regroupant sept disciplines d'enseignement destiné aux futurs instituteurs(trice) et la question de l'évaluation collective des pratiques attendues par les formateurs de la Haute Ecole de Bruxelles

Muriel Deltand & Denis Matagne

La formation initiale des futurs enseignants de l'enseignement primaire en Belgique est en profonde mutation depuis les années 2000. La situation de formation professionnelle des étudiants présents dans les hautes écoles actuelles privilégie autant que possible l'intégration des savoirs pratiques et théoriques, ainsi que la mobilisation en situation de connaissances en vue de construire l'identité professionnelle attendue en sortie de formation. Cette articulation à pédagogie multiréférentielle invitant à pratiquer des pratiques éducatives variées donnant la possibilité de mettre à l'épreuve les compétences nécessaires à l'exercice de la profession et de les soutenir tant au niveau des disciplines que du projet professionnel. Notre communication propose de présenter un dispositif de formation collectif intégrant sept disciplines différentes d'enseignement ainsi que sa pratique collective d'évaluation. Ce dispositif est unique et s'intitule au niveau institutionnel le " passeport éveil ". Ce nouvel outil de formation à l'enseignement et d'évaluation collectif a été mis en place dans la section primaire au sein de la Haute Ecole de Bruxelles – département pédagogique De Fré en 2009. Ce dispositif donne suite à une longue réflexion collective des sept formateurs des disciplines d'éveil (géographie, histoire, biologie, physique, chimie, éducation plastique et éducation musicale) estimant que le temps de formation à la pratique professionnelle devait insister sur sa fonction formative des connaissances relatives à l'éveil ainsi que de la pratique professionnelle inhérente à chacune de ces disciplines. L'intervention lors de la communication s'attachera à présenter, décrire et analyser le dispositif de pratique de formation collective puis tentera d'analyser son impact selon différents points de vue (étudiants, formateurs, directions, maîtres de stage..). D'un point de vue théorique, nous mobiliserons principalement les travaux de Bedard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) et ceux de Beckers et Masson (2000) qui permettront d'analyser le dispositif de formation " passeport éveil ". Plus précisément, nous nous attacherons à décrire des dispositifs professionnalisant tels qu'il est développé depuis 2009 ayant pour but de préparer à la profession d'instituteur(trice). D'un point de vue empirique, nous mobiliserons les premières données recueillies lors des moments principalement de préparation et d'évaluation (lors des évaluations didactique des étudiants, lors des réunions entre formateurs et les discussions avec les maîtres de stage). Sur quatre années, nous avons recueilli des informations concernant les progrès et les difficultés d'étudiants lors des moments de préparation des leçons didactiques et lors des pratiques en classe auprès des maîtres de stage. Nous terminerons notre communication par questionner les mutations que ce dispositif va devoir opérer dans sa structure et son évaluation formative au regard de la réforme institutionnelle mise en place en septembre 2014. L'un des enjeux que nous poursuivons est d'alimenter la réflexion relative aux pratiques de l'évaluation collective regroupant des unités de plusieurs disciplines ainsi que de l'identité professionnelle en formation pour les futurs enseignants.

Elaboration de la proposition :

La formation initiale des futurs enseignants de l'enseignement primaire en Belgique est en profonde mutation depuis les années 2000. La situation de formation professionnelle des étudiants présents dans les hautes écoles actuelles privilégie autant que possible l'intégration des savoirs pratiques et théoriques, ainsi que la mobilisation en situation de connaissances en vue de construire l'identité professionnelle attendue en sortie de formation. Cette articulation à pédagogie multiréférentielle invitant à des pratiques éducatives variées donne la possibilité de mettre à l'épreuve les compétences nécessaires à l'exercice de la profession et de les soutenir tant au niveau des disciplines que du projet professionnel. Ainsi, les futurs enseignants placés dans des expériences extrêmement mobilisantes et diversifiées au sein des espaces de formation expérientiel devront faire preuve d'un certain dynamisme à se construire une certaine professionnalité. A la Haute Ecole de Bruxelles et dans ce même esprit, l'évaluation de la formation s'oriente depuis quelques années à intensifier des pratiques d'évaluation collective poussant dès lors les formateurs des hautes écoles à construire de nouveaux dispositifs répondant aux besoins et aux difficultés. Notre communication propose de présenter un dispositif d'évaluation collectif innovant intitulé « passeport éveil ». Ce nouvel outil d'évaluation de formation a été mis en place dans la section primaire au sein de la Haute Ecole de Bruxelles – département pédagogique De Fré en 2009. Ce dispositif donne suite à une longue réflexion collective des sept formateurs des disciplines d'éveil (géographie, histoire, biologie, physique, chimie, éducation plastique et éducation musicale) estimant que le temps de formation à la pratique professionnelle devait répondre à une fonction formative des connaissances relatives à l'éveil ainsi que de la pratique professionnelle inhérentes. L'intervention lors de la communication s'attachera à présenter, décrire et analyser le dispositif de pratique de formation collective puis tentera d'analyser son impact selon différents points de vue (étudiants, formateurs, directions, maîtres de stage..). Il s'agira d'explorer les différents moments de formation du dispositif susceptibles d'éclairer la construction identitaire des futurs enseignants. Nous verrons que l'étudiant se destinant à une pratique professionnelle d'enseignant, en raison de l'expérience vécue tant à la haute école qu'en situation de stage ainsi que dans des situations sociales, se mobilisent envers les savoirs et savoir-faire relatifs à l'éveil et à ses apprentissages auprès d'enfants du primaire. Nous verrons également que la mise en place de ce nouveau dispositif de formation collectif dans le champ de la formation initiale n'est guère aisée, car le regroupement de sept disciplines n'est pas toujours clairement saisissable au premier coup d'œil.

D'un point de vue théorique, nous mobiliserons principalement les travaux de Bedard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) et ceux de Beckers et Masson (2000) qui permettront d'analyser le dispositif de formation « passeport éveil ». Plus précisément, nous nous attacherons à décrire des dispositifs professionnalisant tels qu'il est développé depuis 2009 ayant pour but de préparer à la profession d'instituteur(trice). Repérer les caractéristiques professionnalisantes et ainsi permettre d'identifier les conditions d'attribution de compétences et ses composantes identitaires professionnelles. Nous terminerons l'explicitation du type d'accompagnement mis en place en vue de mettre en lumière les conditions facilitant sa réalité dans la formation.

D'un point de vue empirique, nous mobiliserons les premières données recueillies lors des moments principalement de préparation et d'évaluation (lors des évaluations didactique des étudiants, lors des réunions entre formateurs et les discussions avec les maîtres de stage). Sur quatre années, nous avons recueilli des informations concernant les progrès et les difficultés d'étudiants lors des moments de préparation des leçons didactiques et lors des pratiques en classe auprès des maîtres de stage. Nous terminerons notre communication par questionner les mutations que ce dispositif va devoir opérer dans sa structure et son évaluation formative au regard de la réforme institutionnelle mise en place en septembre 2014. Ainsi, nous tenterons d'apporter des éléments à plusieurs questions : en quoi les disciplines de l'éveil sont-elles influencées par la pratique collective en pôle de pratique ? ; Comment sont-elles pensées en lien avec des méthodes pédagogiques ou didactiques de la section primaire ?, Quelles sont les formes de passeport didactique qui devront émerger dans les années à venir car les trajectoires de formation ne seront plus en année, mais en module ? L'un des enjeux que nous poursuivons est d'alimenter la réflexion relative aux pratiques de l'évaluation collective regroupant des unités de plusieurs disciplines ainsi que de l'identité professionnelle en formation pour les futurs enseignants.

Références bibliographiques de la proposition :

BECKERS Jacqueline et MASSON, Ph. (2000). Des dispositifs de formation conjointe : une forme de partenariat propice au développement d'un habitus réflexif. In D. ZAY (dir.), Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord– Pas-de-Calais. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, pp. 173-185.

BEDARD Denis, FRENAY Marianne, TURGEON Jacynthe & PAQUAY Léopold, (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res academica*, 18 (1-2), 2001, 21-47

Méthodologie d'une enquête portant sur la compréhension et l'utilisation des rapports mis à la disposition des acteurs suite à une évaluation externe des acquis des élèves au Luxembourg

Christophe Dierendonck, Marianne Milmeister, Paul Milmeister & Christiane Weis

Au Luxembourg, le dispositif de monitoring du système scolaire prévoit notamment que des «Épreuves Standardisées» soient organisées à différents moments de la scolarité. Les Épreuves Standardisées sont des évaluations externes des acquis des élèves élaborées par des groupes d'enseignants encadrés par des chercheurs. Elles sont administrées, en langues (français et allemand) et en mathématiques, chaque année, durant le mois de novembre, en version papier--crayon au grade 3 et sur ordinateur en grade 9. En janvier/février, les résultats sont diffusés mais ils n'entrent pas en ligne de compte au niveau du parcours scolaire des élèves. Différents retours d'informations sont organisés : au niveau du secondaire, ce sont les directions d'école et au niveau du fondamental, ce sont les inspecteurs et les présidents de comités d'écoles qui reçoivent un rapport école, les enseignants concernés reçoivent un rapport classe et un rapport individualisé pour chaque élève et leurs parents. Si l'objectif principal du dispositif est de contribuer au monitoring du système scolaire, il s'agit également de susciter le développement des pratiques d'enseignement et des pratiques d'évaluation à partir de différents rapports envoyés aux directions/inspecteurs/présidents, enseignants et élèves. Ces impulsions sont basées sur l'idée d'une double comparaison (l'une normative, l'autre critériée), à partir de laquelle il est attendu que s'amorcent des processus de remise en question et d'évolution au niveau des écoles, des classes et des élèves.

Depuis la première édition des Épreuves Standardisées durant l'année scolaire 2008--2009, le dispositif a considérablement évolué sur les plans conceptuels, organisationnels et technologiques, mais également en termes de rapports adressés aux différents acteurs concernés par ces évaluations. Ces transformations successives ont été opérées en fonction des contraintes et des opportunités rencontrées au fil du temps, mais sans référence explicite à une démarche qualité globale.

Le dispositif étant stabilisé depuis 2010--2011, le moment semblait idéal pour prendre du recul et initier une démarche qualité. En 2013, il a donc été décidé de collecter des données auprès des acteurs concernés par les Épreuves Standardisées en vue d'évaluer la réception des rapports produits dans le cadre du dispositif, et ce tant en externe au niveau des acteurs du terrain scolaire (directions, coordinateurs ÉpStan dans les lycées, enseignants du secondaire et du fondamental, inspecteurs, présidents des comités d'école, élèves, parents, représentants des syndicats) qu'en interne au niveau des commanditaires (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse--Agence pour le Développement de la Qualité Scolaire) et des prestataires (Université du Luxembourg--Luxembourg Centre for Educational Testing) du dispositif. Cette étude a tenté de répondre aux questions de recherche suivantes : (1) Le principe d'une évaluation externe des acquis scolaires des élèves est-il soutenu par les acteurs scolaires ?, (2) Les élèves font-ils les tests sérieusement ? et (3) Les rapports envoyés aux acteurs sont-ils compris et utilisés ?

La présente communication a pour objectifs de donner un aperçu de la démarche qualité, de présenter les caractéristiques méthodologiques de l'enquête par questionnaire et par focus groups ainsi que d'exposer les premiers constats issus de cette étude.

La référentialisation dans l'évaluation des étudiants en stage dans la formation à l'enseignement à la HEP Vaud

Bernard André

L'évaluation des compétences en enseignement des étudiants en stage pose un certain nombre de problèmes ardues (André, 2014). La première est d'abord une affaire de contexte : isoler les bonnes pratiques du réseau complexe des relations qui l'organisent est analytiquement et pratiquement insurmontable (Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999 ; Dumay, 2011). D'autres auteurs ont montré que certaines pratiques effectives lorsqu'elles étaient utilisées avec modération, devenaient contre-productives lorsque l'on y recourait intensivement (Peterson & Kauchak, 1982; Soar, 1972) ou à mauvais escient (Coker, Medley, & Som, 1980 ; McDonald & Elias, 1976).

Ces questions mettent en évidence la difficulté à formuler des repères pour asseoir une évaluation des pratiques, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'évaluer un étudiant en stage lors de sa formation à l'enseignement. Comment s'y prennent les évaluateurs, en l'occurrence les praticiens formateurs de la HEP Vaud, pour passer des références proposées (référentiel de compétences, documents d'évaluation) à l'activité de l'étudiant en stage, et vice-versa ? Quelles sont le cas échéant les autres références mobilisées ?

Nous présenterons les résultats d'une recherche menée dans le contexte de la HEP Vaud. Le corpus est constitué de 248 bilans de praticiens formateurs, recueillis à l'issue de leur formation « en emploi », et contenant 437 énoncés retenus relatifs à l'évaluation des étudiants en stage dans leur classe. Le corpus a fait l'objet d'une analyse de discours, dont nous présentons les résultats en relation avec notre question.

Les sources de référentialisation identifiées dans la recherche sont les suivantes :

- Les cadres théoriques mobilisés par l'évaluateur
- Le référentiel de compétence et les documents qui y sont reliés et qui structurent le processus de l'évaluation.
- Le collectif, source de modération sociale, par des processus informels ou formels.
- L'expérience personnelle, tant comme enseignant que comme évaluateur.

Le tout est modulé d'une part par le contexte, et d'autre part par les enjeux relationnels qui parfois s'expriment très fortement dans le processus : travail en proximité pendant un semestre, difficulté à communiquer une insuffisance, conséquences d'un éventuel échec, aspect de l'activité fortement lié à la personnalité de l'étudiant, pour nommer les principaux.

Ces résultats font l'objet d'une conceptualisation permettant de synthétiser le processus de l'évaluation dans le contexte étudié, conceptualisation qui mobilise la notion de traduction. Dans l'activité évaluative, chaque étape identifiée du processus voit se transformer l'information, tant dans sa forme que dans son contenu, pour passer de l'activité menée par le stagiaire à un symbole, lettre ou chiffre, synthétisant le niveau de la performance. En mobilisant ce concept de traduction, cette approche permet de passer d'une problématisation centrée sur la recherche d'objectivité, courante, mais peu intéressante (Gérard, 2002 ; Weiss, 1986) à celle centrée sur la traçabilité, c'est-à-dire la capacité de l'évaluateur à lier et relier son évaluation à ses multiples déterminants.

Nous utilisons cette modélisation dans la formation des praticiens formateurs qui évaluent les étudiants en stage, ainsi que dans nos recherches sur les processus évaluatifs. Cela permet d'identifier les différents éléments qui participent à la formation d'un jugement évaluatif, de manière à en cerner et comprendre les enjeux, et permettre aux évaluateurs de développer leurs ressources et leurs compétences.

EQFEF : Pour une mise en place pragmatique, collégiale et étayée par la recherche d'une démarche qualité

Jean Heutte

En France, depuis le 1er septembre 2013, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont laissé place aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) pour assurer la formation de tous les enseignants, des conseillers pédagogiques d'éducation ainsi que des étudiants se destinant à d'autres métiers de l'éducation et ceux souhaitant développer des compétences dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Les nouvelles maquettes de master mises en place à la rentrée universitaire 2013-2014, visent une formation par l'alternance : alternance des lieux de formation (sites universitaires, établissements scolaires et autres terrains de pratiques professionnelles), alternance des blocs de formation (didactique, scientifique et pratique), alternance des intervenants dans la formation (formateurs, chercheurs et praticiens).

Juste après la nomination officielle de son directeur, au début de l'année 2014, l'ÉSPÉ Lille Nord de France a souhaité encadrer son engagement dans une démarche de management par la qualité (Heutte, 2008), via la mise en œuvre progressive de l'évaluation de la qualité des formations, des enseignements et du fonctionnement des processus et des dispositifs sous sa responsabilité (EQFEF). Celle-ci a pour vocation de valoriser l'enseignement, l'apprentissage et la professionnalisation de l'étudiant, ainsi que conforter les ressources et les compétences nécessaires pour l'amélioration continue du pilotage de l'innovation institutionnelle, pédagogique et éducative (Heutte, 2012) :

- *Le fonctionnement optimal, le bien-être et la réussite des étudiants*

Permettre aux étudiants de mieux réussir leur formation et réduire les situations d'échec sous toutes leurs formes ne peut se faire sans une connaissance fine des conditions d'apprentissage et des difficultés potentielles ou réelles que rencontrent les étudiants, pendant la formation initiale comme au cours des trois premières années d'entrée dans le métier. L'EQFEF participe à l'identification des facteurs favorisant leur réussite, ainsi que l'amélioration continue des processus et des dispositifs sous la responsabilité de l'ÉSPÉ.

- *Le fonctionnement optimal, le bien-être et la compétence des personnels*

L'EQFEF a pour finalité de permettre à tous les personnels de mieux réussir leurs missions et d'assurer leur contribution à l'amélioration continue des processus et des dispositifs sous la responsabilité de l'ÉSPÉ. L'EQFEF participe à l'identification des facteurs favorisant la réussite des étudiants et contribue à conforter les ressources et les compétences nécessaires à l'amélioration continue des processus et des dispositifs sous la responsabilité de l'ÉSPÉ.

- *La valorisation de la relation et du pilotage pédagogique*

L'EQFEF repose sur la participation active de tous les acteurs de la relation pédagogique (étudiants, enseignants, formateurs, personnels BIATSS et autres partenaires impliqués dans la formation) et favorise le dialogue au sein des formations. Les résultats de l'EQFEF contribuent à une meilleure coordination des équipes pédagogiques et confortent le dialogue entre tous les acteurs de la formation, quels que soient leurs statuts et missions.

La mise en œuvre de cette démarche s'est réalisée selon un principe de construction collégiale (Heutte, 2011) impliquant tous les acteurs de la formation des étudiants et partenaires de l'école, sur tous les sites de formation (universitaires, scolaires (écoles, collèges et lycée) et autres terrains de pratiques professionnelles), ainsi que l'ensemble des parties prenantes de la qualité des processus et dispositifs sous la responsabilité de l'ÉSPÉ. De plus, dans la mesure où dans la culture de l'enseignement supérieur, les débats, y compris pour ce qui concerne l'innovation institutionnelle, gagnent à l'évidence à être enrichis par la connaissance des travaux scientifiques de nos pairs (via divers réseaux de chercheurs nationaux comme internationaux), la démarche mise en œuvre dans le cadre de l'EQFEF veut être organisée autour du principe d'une pédagogie de l'innovation : pragmatique, collégiale et étayée par la recherche (Heutte, 2012 ; Heutte, Lameul & Bertrand, 2012). Souhaitant mettre en évidence différents facteurs (indicateurs de pilotage) de contexte externe et interne qui déterminent sous certains aspects le curriculum, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques, cette vision de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur s'inscrit résolument dans la dimension synchronique de l'élargissement du champ de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010).

Afin de pouvoir mettre en œuvre sans tarder la première campagne de l'évaluation des formations, il était nécessaire de procéder à l'élaboration de la charte de l'évaluation des formations (première charte de l'EQFEF). Après une veille documentaire, puis une synthèse de diverses chartes en vigueur dans de nombreux établissements francophones (Sylvestre & Heutte, 2014), une première version a été soumise à différents groupes de travail, ainsi qu'aux instances de l'ÉSPÉ (conseils de perfectionnement, conseil d'école, d'orientation scientifique et pédagogique, conseil d'administration). Afin de permettre à chacun de pouvoir exprimer son point de vue, une version intermédiaire de la charte a fait l'objet d'un appel à commentaires, via un serveur

d'enquête en ligne. Ce document a ainsi fait l'objet de 396 téléchargements (dont 27,3% par des étudiants). Parmi les personnels intervenant dans la formation des étudiants ayant téléchargé le document, 43,2% étaient des enseignants en poste dans l'enseignement scolaire (écoles, collèges et lycée) et 56,8% dans l'enseignement supérieur. Les résultats de cette consultation ont principalement porté sur des questions de forme ou de formulation (sémantique, orthographe). Ainsi nous estimons que cette méthode de construction collégiale incrémentale a permis d'aboutir, dans un temps relativement contraint, à l'adoption d'une charte rédigée dans un contexte où chacun pouvait apporter sa contribution, tout en renforçant le rôle des différentes instances institutionnelles dans leurs pouvoirs de suggestions et/ou de prises de décisions.

La première campagne d'évaluation a été réalisée auprès des étudiants de Master1 au cours de l'été 2014. Compte tenu du fait que la mesure de satisfaction des étudiants présente un certain nombre de limites (Holton, 2005), nous avons souhaité compléter ce travail par l'étude des liens éventuels entre les avis des étudiants (organisation de la formation, organisation de l'alternance, conditions de travail et de formation...) et certaines perceptions liées à des déterminants psychologiques de la motivation et du bien-être des étudiants (Heutte, Déro & Fenouillet, 2014 ; Heutte, Fenouillet & Martin-Krumm, 2013), ainsi qu'à leur réussite aux examens et aux concours. L'enquête sera close fin septembre 2014, les premiers traitements (actuellement près de 800 réponses) mettent en évidence quelques résultats remarquables, notamment une motivation et un bien-être des étudiants significativement plus élevés quand ils sont en stage en classe devant les élèves, que quand ils sont en cours sur les sites universitaires de formation. Ces premiers constats (qui doivent être confirmés par les prochaines analyses) semblent indiquer une perception déséquilibrée des intentions d'une conception d'un curriculum centré sur le principe d'une formation par l'alternance. Cela souligne aussi le risque d'une persistance du « grand fossé » (Berliner, 2008 ; De Corte, 2010) entre la recherche et la pratique, ce qui peut compliquer, même chez un novice, toute modification des représentations des attendus du métier : cela peut constituer un sérieux obstacle à l'émergence d'une pratique professionnelle étayée par les connaissances scientifiques de l'apprentissage (Bereiter, 1990 ; De Corte, 2000).

Si elle est retenue, cette communication sera l'occasion de partager des analyses plus abouties (une fois le corpus de données totalement collecté), de tenter d'interpréter ces résultats à la lumière des théories évoquées précédemment, puis de laisser entrevoir les premières suggestions d'améliorations curatives et préventives de la formation.

Références :

Bereiter, C. (1990). *Aspects of an Educational Learning Theory*, Review of Educational Research, vol. 60, n° 4, pp. 603-624.

Berliner, D.C. (2008). Research, Policy, and Practice : The Great Disconnect, in S.D. Lapan et M.T. Quartaroli (ed.), *Research Essentials : An Introduction to Designs and Practices*, Jossey-Bass, Hoboken, NJ, pp. 295-325

De Corte, E. (2000). *Marrying Theory Building and the Improvement of School Practice : A Permanent Challenge for Instructional Psychology*, Learning and Instruction, vol. 10, n° 3, pp. 249-266.

De Corte, E. (2010), Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps, in H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (Dir) *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE.

De Ketele, J.-M. (2010) *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*, Revue française de pédagogie n° 172, juillet-septembre 2010

Heutte, J. (2008). *Le management par la qualité dans les services publics européens : Une lame de fond qui progresse depuis près d'une génération*. mAg 3, journal d'information édité par le service des technologies et des systèmes d'information (STSI) du ministère de l'éducation nationale, "Spécial Qualité" n° 18 (printemps / été 2008).

Heutte, J. (2011). *Piloter l'innovation de l'intérieur : Pour la promotion d'une science de conception orientée vers la production collective de connaissances*. 23ème colloque de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe "Évaluation et enseignement supérieur", Paris, France.

Heutte, J. (2012). *Focus sur quelques conditions psychosociales du pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire*. 27ème congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) "Quelle université pour demain ?", Trois-Rivières, Canada.

Heutte, J., Déro, M. & Fenouillet, F. (2014). *L'évaluation du bien-être peut-elle contribuer au pilotage de l'innovation ?* 25ème colloque de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe "Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation", Marrakech, Maroc.

Heutte, J., Fenouillet, F. & Martin-Krumm, C. (2013). *Contribution de la psychologie positive au pilotage de l'innovation : élaboration progressive du tableau de bord de l'évaluation du plan e-éducation de la ville de Bordeaux*. Congrès Francophone de Psychologie Positive, Metz, France.

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

Heutte, J., Lameul, G. & Bertrand, C. (2010). *Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : Point de situation et perspectives française concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique*. 7ème colloque Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE 2010), Nancy, France.

Holton, E.F. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.

Sylvestre, E. & Heutte, J. (2014). *Les pratiques d'évaluation des programmes dans l'enseignement supérieur interrogées*. Symposium organisé au 25ème colloque de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE - Europe). "Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation", Marrakech, Maroc.

Un outil d'évaluation formative et de remédiation pour les cours de tableur

Serge Dondelinger & Robert Reuter

1. Introduction

Alors que l'évaluation formative est largement répandue à tous les niveaux de l'enseignement, la formation en ligne n'apparaît pour l'heure que dans certains domaines spécifiques et n'occupe qu'un rôle de second plan sur la scène des moyens d'enseignement au service de l'éducation, du moins en ce qui concerne l'enseignement secondaire au Grand-Duché de Luxembourg. Le rôle possible de ces technologies pour la formation des élèves est cependant loin d'être anodin, et les résultats d'ores et déjà acquis s'avèrent très prometteurs (Maki, Maki, Patterson & Whittaker, 2000; VanLehn, 2011). Ainsi la formation en ligne ne permet-elle pas seulement une évaluation et un apprentissage efficace, flexible et à distance, mais cette nouvelle pratique d'enseignement facilite également et surtout l'interaction si nécessaire entre l'évaluation et l'apprentissage.

L'outil en ligne que nous présentons ici a pour vocation d'aider les élèves de l'enseignement secondaire luxembourgeois dans l'apprentissage des formules de tableur. La conception de l'outil s'intègre dans la première phase d'un projet de recherche dont les objectifs sont de proposer un nouvel outil dans le domaine précité et d'analyser et d'évaluer son utilisation lors d'expérimentations en classe.

L'outil ne se limite pas à une évaluation des savoirs et savoir-faire des élèves mais comporte également, dans l'optique d'une régulation interactive des apprentissages, des éléments de remédiation. C'est en ce sens que l'outil, dans le cadre plus large des environnements informatiques pour l'apprentissage humain, présente des similitudes avec les environnements d'apprentissage centrés sur l'évaluation décrits par Wang (2010) et avec les systèmes tuteurs intelligents (Woolf, 2009).

Avant d'en venir à la description de la conception de l'outil, nous allons brièvement décrire quelques aspects de la matière d'enseignement visée, à savoir les formules de tableur.

2. Les formules de tableur

Les objectifs d'apprentissage ciblés par l'outil se limitent aux formules de tableur. Un type de tâche standard, tel qu'il est couramment utilisé dans les cours classiques, consiste à fournir aux élèves un tableau dans lequel ils doivent compléter un certain nombre de cellules vides par les formules qui permettent d'effectuer les calculs requis. À titre d'exemple, la formule `=VLOOKUP(MAX(C3:C23); C3:E23; 3; FALSE)` pourrait constituer une solution pour afficher le pays le plus peuplé d'une liste de pays.

3. Une méthode de résolution de problèmes

Une telle tâche est à qualifier de problème et nécessite a priori plusieurs étapes de réflexion de la part de l'élève. Pour mettre au point une méthode de résolution de problèmes applicable aux problèmes de tableur, nous avons légèrement adapté les étapes du « geste mental de réflexion » décrit par Sonnois (2009) :

- 1) Compréhension de l'énoncé
- 2) Problématisation
- 3) Choix des connaissances utiles
- 4) Application
- 5) Contrôle du résultat (et corrections éventuelles)

Après la saisie de l'énoncé il s'agit de l'analyser lors de la deuxième étape pour déterminer les opérations et calculs qui permettent de résoudre le problème, indépendamment de la question de savoir comment les réaliser dans un tableur. Il s'agit de « passer du cas particulier de l'énoncé au cas général du problème » (Sonnois, 2009, p. 166). La généralisation du problème permettra de le confronter, lors de la troisième étape, aux connaissances mémorisées à cet effet, c'est-à-dire les opérateurs et/ou fonctions de tableur permettant d'effectuer les opérations et calculs déterminés à la deuxième étape : « La seule formulation du problème à résoudre appelle généralement directement les connaissances si elles ont été mémorisées dans ce but. Mais il faut aussi parfois aller à leur recherche en faisant des hypothèses et en confrontant les connaissances au problème posé » (Sonnois, 2009, p. 167). La quatrième étape nécessite le retour du problème général vers la particularité de l'énoncé. Il s'agit d'appliquer les opérateurs et fonctions de tableur pour mettre en forme la solution au problème posé. La cinquième et dernière étape consiste à contrôler le résultat obtenu pour ensuite retourner vers l'une des étapes précédentes si cela s'avère nécessaire. Cette méthode constitue une approche possible pour résoudre un problème de tableur et sera utilisée dans l'outil pour structurer les aides proposées aux élèves, tel que décrit plus bas.

4. L'évaluation

L'outil évalue les connaissances des élèves par un ensemble de questions. Un élément clé lors de la conception de l'outil était de déterminer les types de questions effectivement réalisables dans un outil en ligne. On a retenu plusieurs types de questions qui ont été regroupées en deux catégories.

La première catégorie regroupe les types de questions que l'on retrouve couramment dans les outils en ligne, notamment parce qu'une évaluation automatisée de ces questions est facile à implémenter : questions à choix multiples et questions qui demandent aux élèves d'entrer un nombre ou un mot. Ces questions sont utilisées pour évaluer les connaissances spécifiques nécessaires pour construire des formules de tableur. La première catégorie inclut en outre des questions qui ont pour vocation de favoriser la construction de schémas, concept préconisé par Sweller (1988).

Alors que les questions de la première catégorie demandent aux élèves de « reconnaître » les différents éléments requis pour résoudre un problème de tableur et correspondent en principe aux deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), le troisième niveau de la taxonomie est atteint pour les questions de la deuxième catégorie, qui demandent aux élèves d'entrer une formule complète. L'une des fonctionnalités distinctives de l'outil proposé est en effet l'intégration dans l'application web d'un environnement de tableur qui permet l'édition de formules de manière identique à un logiciel de tableur. Cette fonctionnalité est réalisée à l'aide de Microsoft OneDrive Excel Web App.

Même si l'évaluation ne se limite pas à des questions à choix multiples, les questions proposées ont néanmoins la caractéristique commune d'être fermées et l'apprentissage à l'aide de l'outil est à qualifier de « très guidé ». Cette approche nous semble justifiée d'une part par le constat que la construction de formules de tableur nécessite un certain entraînement et d'autre part par le fait que l'outil ne sera utilisé qu'en guise de complément à un cours « en classe » intégrant des tâches plus complexes. En l'occurrence, l'objectif visé par l'outil est de permettre aux élèves d'assimiler la matière sur laquelle porte l'outil de manière plus efficace, afin de disposer davantage de temps pour inclure des problèmes plus ouverts dans l'autre partie du cours.

5. La remédiation

L'outil ne se limite pas à l'évaluation des connaissances des élèves, mais inclut également des éléments de remédiation, dans le but de combler les lacunes des élèves au moment même où elles sont détectées. L'insertion des remédiations pour les questions de la première catégorie est assez simple : lorsque la réponse de l'élève est incorrecte, l'outil affiche à l'élève la réponse correcte et, le cas échéant, des explications supplémentaires y relatives. Ces instructions devraient permettre à l'élève de comprendre son erreur et de progresser dans son apprentissage. En cas de réponse incorrecte, l'outil propose en outre des questions supplémentaires sur la même matière. Le système mis en place permettra par conséquent de mesurer l'efficacité des remédiations proposées.

Contrairement aux questions de la première catégorie, les questions de la deuxième catégorie, qui demandent à l'élève d'entrer une formule complète, ont la particularité que les réponses peuvent n'être pas simplement correctes ou incorrectes, mais également partiellement correctes ou incorrectes, c'est-à-dire qu'elles peuvent contenir des erreurs. L'identification des erreurs dans le cadre de l'évaluation automatisée des formules n'est pas tâche facile lors de la conception et de la réalisation de l'outil, mais l'atout de ces questions consiste dans le fait qu'elles rendent possible un véritable travail sur l'erreur, dans la mesure où on permet aux élèves de corriger leurs erreurs eux-mêmes. Ainsi, pour cette deuxième catégorie de questions, l'outil n'affiche-t-il pas immédiatement la solution en cas de réponse incorrecte, mais oblige l'élève à corriger lui-même ses erreurs. Il s'avère alors primordial de garantir que l'élève puisse trouver la solution par lui-même et ce sont les informations supplémentaires que l'outil fournit à l'élève qui en sont les garants. On distingue à cet égard deux types d'informations : le feedback et les aides. Le feedback consiste en des informations sur une formule incorrecte entrée par l'élève, et les aides correspondent à des informations qui sont censées permettre à l'élève d'arriver à la solution. Il importe de souligner qu'aussi bien pour le feedback que pour les aides il faut, d'une part, fournir assez d'informations à l'élève pour le guider dans sa recherche de la solution et, d'autre part, ne pas lui en fournir trop pour encore lui permettre d'effectuer un travail sur ses erreurs. Il s'agit donc de trouver le juste équilibre pour créer les conditions les plus favorables à l'apprentissage. Koedinger et Aleven (2007, p. 239), qui traitent cette thématique dans le cadre des tuteurs intelligents, parlent d'un dilemme ("assistance dilemma") : "How should learning environments balance information or assistance giving and withholding to achieve optimal student learning?"

En ce qui concerne le feedback, l'outil, en cas de réponse incorrecte, ne va pas simplement informer l'élève que sa formule est incorrecte, mais indique à l'élève les parties de la formule qui sont correctes, respectivement les parties de la formule qui contiennent des erreurs. Ces informations sont fournies sous forme de message et les parties de la formule qui sont correctes sont indiquées en vert. En mettant ainsi en exergue les éléments corrects dans le but de donner à l'élève l'assurance nécessaire dans ses compétences, cette forme de feedback peut être qualifiée de « feedback positif » (Mitrovic, Ohlsson & Barrow, 2013). Pour certaines erreurs, telles que des erreurs de syntaxe, il est par ailleurs prévu de proposer à l'élève un lien vers un exemple pertinent d'une documentation en ligne. Il nous semble en effet propice à l'apprentissage que l'élève puisse identifier certaines erreurs par lui-même en comparant la formule qu'il a utilisée à un exemple correct.

Le feedback fourni par l'outil a pour but d'inciter l'élève à réfléchir afin d'identifier ses erreurs et devrait lui permettre d'avancer vers la solution. Il existe cependant des situations dans lesquelles les informations du feedback ne seront pas suffisantes pour

amener l'élève à la réponse correcte, notamment lorsqu'il ne sait pas du tout comment aborder le problème. Dans la mesure où l'objectif de l'outil est de permettre à chaque élève d'assimiler la matière, en mettant, le cas échéant, des remédiations à sa disposition, on donne à l'élève la possibilité de demander de l'aide, dans le but de l'amener à la solution quelle que soit la situation qui se présente. De nombreux outils similaires au nôtre proposent des aides en cascade, où chaque aide affiche un élément de la solution et où l'aide finale comporte la solution complète. Les aides implémentées dans notre outil suivent ce principe, mais sont structurées selon la méthode de résolution de problèmes présentée plus haut, l'objectif étant d'inciter l'élève à agir de manière plus systématique pour résoudre un problème. De plus, au lieu d'afficher les différents éléments de la solution, l'outil pose des questions et propose des liens vers des exemples de la documentation en ligne. Cette approche interrogative est supposée inciter l'élève à se livrer à un travail de réflexion systématique et permettra par ailleurs de collecter quelques indications sur les obstacles auxquels les élèves se heurtent.

Ce principe retenu, nous avons dans un deuxième temps été amenés à déterminer les aides à proposer pour les différentes étapes de la méthode de résolution de problèmes.

Pour la première étape, la compréhension de l'énoncé, nous avons implémenté dans une première version de l'outil une question qui demandait à l'élève d'indiquer le résultat de la formule. Dans bon nombre de problèmes, la difficulté réside en effet dans la construction de la formule permettant d'effectuer un certain calcul, et non pas dans la détermination du résultat à obtenir. S'il est vrai qu'une telle question permettrait de voir si l'élève a compris l'énoncé, elle ne constitue cependant pas nécessairement une véritable aide pour l'élève, et surtout, elle risque d'inciter l'élève à adopter une stratégie à contresens, consistant à résoudre le problème en partant du résultat. Nous avons par conséquent renoncé à cette question.

Pour la deuxième étape, la problématisation, l'outil comporte une question qui demande à l'élève d'indiquer les opérations et calculs à effectuer. Puisque l'évaluation automatisée d'un texte libre entré par l'élève aurait été trop complexe à implémenter dans le cadre de notre projet, il est proposé à l'élève un texte à trous dans lequel l'élève devra compléter des blancs et des champs à choix multiples. Dans la mesure où les choix sont limités, l'élève devrait pouvoir trouver la réponse correcte après un nombre limité d'essais.

Pour la troisième étape, le choix des connaissances utiles, on demande à l'élève de choisir parmi un certain nombre de fonctions de tableur celles qui sont requises pour réaliser les opérations et calculs déterminés lors de l'étape précédente.

Pour la quatrième étape, l'application, on propose d'abord à l'élève un lien vers un exemple pertinent de la documentation en ligne et, en guise de dernier recours, la possibilité de se faire afficher la solution.

Pour la cinquième et dernière étape, le contrôle des résultats, l'outil ne contient aucune question spécifique, mais l'élève aura évidemment intérêt à vérifier si son résultat est correct.

On a par conséquent mis en place un système de feedbacks et d'aides qui sont conçus de manière à permettre aux élèves de parcourir de façon autonome l'ensemble des questions et de progresser ainsi dans leur apprentissage. Afin de mesurer les progrès des élèves, l'outil inclut une fonctionnalité de traçage des connaissances dont l'un des objectifs est de nous permettre d'apprécier l'efficacité de l'outil par l'intermédiaire de courbes d'apprentissage visualisant l'évolution du taux d'erreurs par rapport au nombre d'occasions dont l'élève dispose pour appliquer une certaine connaissance (Corbett & Anderson, 1995).

6. Perspectives

La phase de conception et de réalisation sera finalisée par une validation par des experts aux niveaux ergonomique et didactique, suite à laquelle l'outil sera le cas échéant adapté. Suivra par après la phase d'expérimentation comportant des expérimentations pédagogiques, qui tiendront compte d'aspects motivationnels et émotionnels, ainsi que des analyses empiriques concernant l'utilisation de l'outil en classe. Les données collectées lors du cheminement des élèves à travers le système de questions devraient non seulement permettre d'évaluer le niveau de compétence des élèves et l'efficacité des aides et des remédiations, mais également de tirer des conclusions sur l'apprentissage des élèves, leurs erreurs ainsi que, le cas échéant, les choix qu'ils ont été amenés à effectuer lors de l'utilisation de l'outil.

7. Bibliographie

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York : David McKay Company.

Corbett, A. T. & Anderson, J. R. (1995). Knowledge Tracing: Modeling the Acquisition of Procedural Knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 4, 253-278.

Koedinger, K. R. & Aleven, V. (2007). Exploring the Assistance Dilemma in Experiments with Cognitive Tutors. *Educational Psychology Review*, 19, 239-264.

Maki, R. H., Maki, W. S., Patterson, M. & Whittaker, P. D. (2000). Evaluation of a Web-based introductory psychology course: I. Learning and satisfaction in on-line versus lecture courses. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32, 230-239.

Mitrovic, A., Ohlsson, S. & Barrow, D. K. (2013). The effect of positive feedback in a constraint-based intelligent tutoring system. *Computers & Education*, 60, 264–272.

Sonnois, G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents avec la pédagogie des gestes mentaux*. Lyon : Chronique sociale.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

VanLehn, K. (2011). The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. *Educational Psychologist*, 46, 197–221.

Wang, T. H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students' e-Learning effectiveness. *Computers & Education*, 54, 1157–1166.

Wolf, B. P. (2009). *Building Intelligent Interactive Tutors. Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Burlington : Morgan Kaufmann Publishers.

Pensée procédurale et auto-évaluation un lien possible ?

Margherita Vitale

1. Introduction

Avec la loi n. 53 du 28 mars 2003 (Reforme MORATTI), dans l'emploi du temps du collège, en Italie, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère obligatoire est introduit. Les collégiens étudient pour 3 heures hebdomadaires l'Anglais (LV1) et le Français (ou autre LV2) pour 2 heures hebdomadaires. Le but est d'atteindre le niveau A1 du CECR pour le Français Langue Étrangère.

Cette communication concerne une étude de cas faite dans une classe de cinquième, pendant les cours de français. La recherche a été conduite pendant une heure par semaine et a duré deux mois.

La programmation de cinquième prévoit l'apprentissage des fonctions communicatives pour raconter des événements passés, à travers l'utilisation des indicateurs temporels telles que hier, avant-hier, la semaine dernière, dimanche dernier, pendant mes vacances etc. et l'apprentissage du temps verbal du Passé Composé.

À travers les observations des élèves pendant leur travail en classe, la correction des exercices et du devoir sur table, on a pu remarquer la présence de trois problèmes principaux :

1. Les élèves tendaient à se tromper entre Passé Composé et Participe Passé : en effet ils formaient le Passé Composé sans l'auxiliaire ;
2. L'accord du Participe Passé ;
3. Leur conviction d'avoir tout compris, sauf qu'ils avaient obtenu une mauvaise note.

Ce qui demeure intéressant, c'est que la formation du Passé Composé français a, à peu près, les mêmes règles de formation du Passato Prossimo italien. On peut donc soupçonner qu'il n'y a pas eu d'interférences entre les deux langues ? Ceci pourrait être l'objet d'une nouvelle étude. Ou la

raison c'est que les élèves ne maîtrisaient pas de manière consciente le Passato Prossimo italien non plus. Cela expliquerait la confusion entre Participe Passé et Passé Composé, erreur qu'ils faisaient en italien aussi !

L'accord du participe passé a posé des problèmes aussi : ils tendaient à faire l'accord même s'il y avait l'auxiliaire avoir, ou, dans certains élèves, à ne pas le faire même avec l'auxiliaire être.

Enfin, ils étaient convaincus d'avoir tout compris, après leur avoir expliqué la règle de manière inductive.

Pour résoudre ces problèmes il fallait premièrement comprendre où résidait la difficulté, car les élèves étaient parfaitement capables de exposer oralement la règle, mais ils ne savaient pas l'appliquer.

2. Cadre Théorique

Donc, il y avait, peut-être, un problème de passage de la mémoire déclarative, à celle procédurale et par conséquent à la mémoire de travail, selon la distinction faite par Anderson (1993).

En effet selon la théorie ACT-R on possède trois type de mémoires :

1. Mémoire déclarative : contient les connaissances sous forme de chunks qui peuvent être combinés en formant des réseaux de connaissances. Si l'on considère la phrase : «*La jeune fille sportive a skié sur la haute montagne enneigée* » on pourrait la représenter à travers trois chunks :

Événement	Catégorie Agent Lieu	A skié La fille La montagne
Fille	Catégorie Âge Caractère	Fille Jeune Sportive
Montagne	Catégorie État Taille	Montagne Enneigée Haute

Figure 1. Les chunks (Adapté de «*Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper* » Mario Désilets, 1997)

2. Mémoire procédurale : elle se réfère aux productions qui doivent suivre des précises règles et qui viennent représentées grâce à l'énoncé si (condition)...alors (opération), qu'on peut schématiser :

par ex. : le but est d'utiliser le partitif masculin singulier DU

SI	le nom est masculin singulier (condition)
ALORS	on ajoute le partitif DU (opération)

3. Mémoire de travail : c'est limitée en capacité, elle va récupérer les chunks et les assemble selon les règles. Elle représente le contenu de la pensée au moment de l'opération, sous forme déclarative

On a pensé de tenir en compte cette distinction pour permettre aux élèves de :

1. Activer la pensée procédurale à travers un travail métacognitif : les élèves sont obligés à réfléchir sur leurs pensées. Cela aide à passer d'un stade intuitif à un stade opérationnel qui se « manifeste » à travers la construction d'un diagramme de flux ;

2. Ainsi, aider les élèves à auto-évaluer leurs connaissances, à travers le contrôle du fonctionnement du diagramme. C'est un aspect très important, afin de fournir aux élèves des situations didactiques qui « favorisent une autorégulation génératrice d'apprentissages » (Allal, 1993, p. 86), autrement dites de régulation métacognitive.

La notion de la Métacognition a été introduite par J. Flavell : « *La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.* » (Flavell, 1976, p. 232)

Flavell fait référence à une évaluation active, les élèves, dans ce cas, ne sont plus seulement « objets » d'évaluation, de manière passive, mais ils sont activement engagés dans ce processus.

Le concept de métacognition est constitué de deux composants : la connaissance métacognitive, c'est-à-dire ce que nous savons de notre manière de penser, et le réglage et le contrôle des actions cognitives, c'est-à-dire le contrôle de nos pensées.

L'idée, dans ce cas, c'était de faire acquérir aux étudiants la conscience de leurs difficultés, de manière qu'ils pussent évaluer, réviser et améliorer leurs connaissances. La notion de procédure comme une chose existante et que l'on peut rectifier, redresser est un concept puissant (Papert, 1980). Mais pour cela faire, il faut rendre conscients les élèves de cette procédure, de ce qui est présent au niveau intuitif et pour ça on a décidé d'utiliser les diagrammes de flux, propres de la programmation informatique

On a considéré et intégré ce modèle avec celui proposé par Allal (1993) qui se constitue de trois opérations de régulation métacognitive, face à la réalisation de la tâche : l'anticipation, le contrôle, l'ajustement.

1ère Opération. L'anticipation, qui consiste en organiser les représentations du sujet et en son guidage pendant le processus qu'on active par rapport à la tâche à accomplir.

2ème Opération. Le contrôle, qui est exercé pendant le déroulement du travail dans différents moments, en le comparant avec but final de la tâche.

3ème Opération. L'ajustement, qui est étroitement lié au contrôle et qui intervient au moment où l'on a obtenu un feedback négatif. Dans ce cas là on peut réorienter le travail.

En effet, c'est pendant l'opération de contrôle que l'élève commence à s'auto-évaluer.

Si le feedback est positif, alors les trois étapes sont répétées et un nouveau cycle commence en formant une sorte de spirale.

3. Le travail en classe

On a expliqué aux élèves comment construire un diagramme de flux et la valeur de chaque forme géométrique utilisée : le parallélogramme indique l'Input, c'est-à-dire le mot ou la phrase à considérer, le losange sert pour se poser des questions à réponses OUI/NON, le rectangle représente l'action à accomplir. On a commencé par des exemples très simples de la vie quotidienne, afin de leur faire rendre compte que tout ce qu'on fait de manière automatique, en réalité demande l'accomplissement de beaucoup d'actions, qu'on donne par escomptés. En effet l'exemple était : comment on cuisine les pâtes ? (en Italie c'est LE Plat !). Les réponses, naturellement justes, pourraient ainsi se résumer : « on met de l'eau dans une casserole et quand elle commence à bouillir on jette les pâtes ». C'était parfait, mais le but était celui de leur faire expliquer toutes les opérations à réaliser pour atteindre le but. Alors on a commencé à les questionner :

1. Où vous avez pris la casserole ? Dans le placard (mais vous ne l'avez pas dit !);

2. Il y avait déjà de l'eau dans la casserole? Non on l'a mis à travers le robinet ;

3. Et le robinet était déjà ouvert ? Non, on l'a ouvert...

Donc le procédé était : j'ouvre le placard, je prends la casserole, je ferme le placard, je vais au robinet, j'ouvre le robinet, ect.

L'explicitation de chaque passage est assez normal dans les informaticiens qui font de la programmation, mais c'est moins explicite dans la vie quotidienne, car on a appris des automatismes. Ce qui a été intéressant, c'était la surprise des élèves en considérant toutes les phases : combien de pas il faut faire et on les fait automatiquement, sans y penser.

En utilisant le même procédé, on est passé à la représentation d'une simple règle de grammaire : les articles définis. À travers des simples exemples on a raisonné sur la règle.

L'input est représenté par le mot auquel il faut ajouter l'article définis : par exemple en considérant le mot cahier , on suit le diagramme en se posant les questions qui sont représentées dans les losanges.

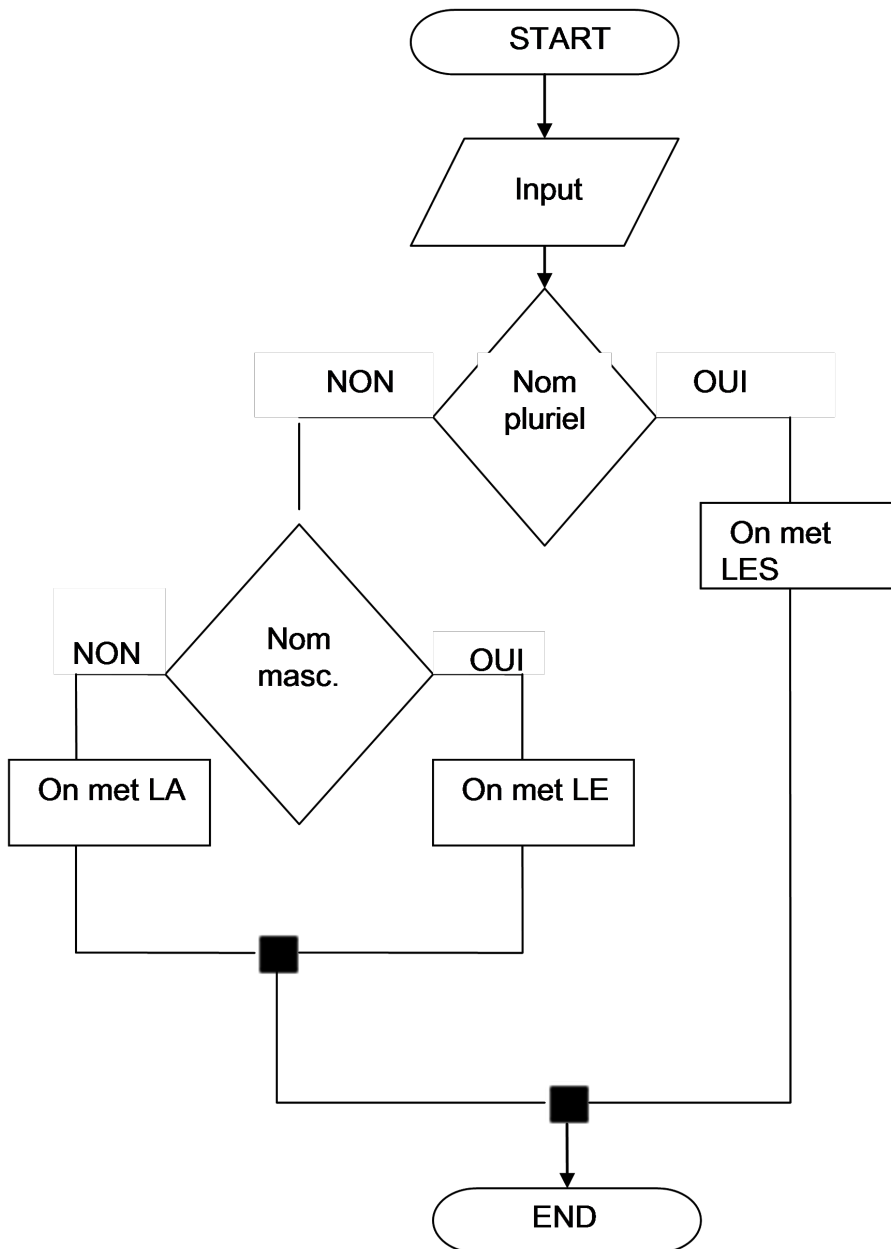


Figure 2. Diagramme de flux pour la règle des articles définis

Sur ce modèle, on a commencé avec la schématisation de la règle de formation du Participe Passé. Après on est passé au Passé Composé.

Les premières pas dans cette activité ont été compliqués pour les élèves, en effet ils tendaient à « sauter » des passages : la phrase « input » donnée, la règle était schématisée de façon directe sans faire tous les contrôles nécessaires avant d'appliquer la règle ou, dans certains cas, des parties de la règle n'étaient pas présentes. Ainsi, dans la phase de contrôle, ils se rendaient compte que les diagrammes ne marchaient pas. Ceci était une forme de auto-évaluation de la part des élèves, car il leur fallait de se rendre compte premièrement si le diagramme ne marchait pas à cause des passages qui n'étaient pas pris en considération, ou s'il y avait des manques dans la connaissance de la règle. Dans les deux cas, les élèves étaient « obligés » à revenir sur le manuel pour réviser la règle et faire l'ajustement correct.

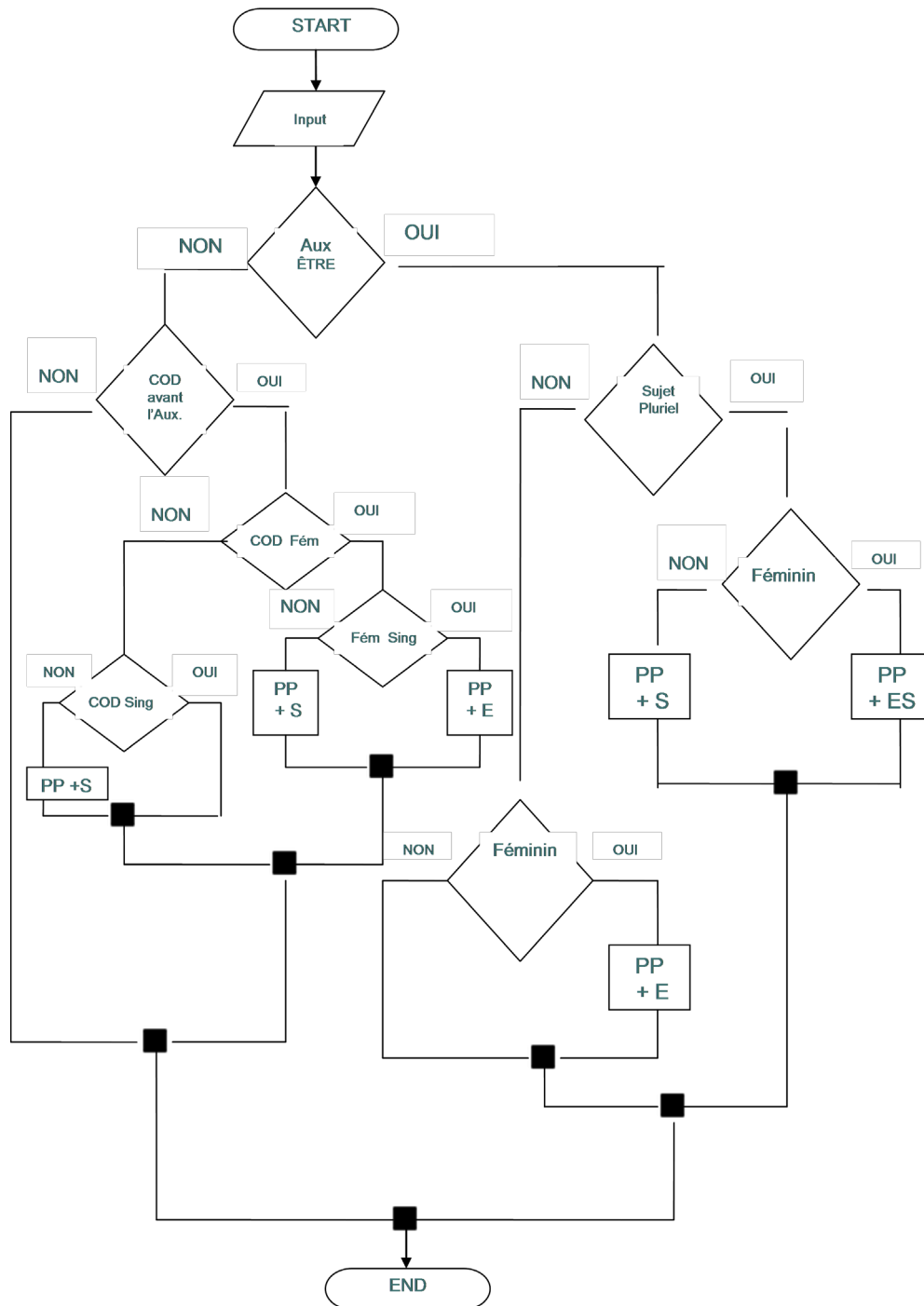


Figure 3. Diagramme de flux pour la règle de l'accord du Participe Passé

On a du bien expliquer les questions à se poser pour la correcte application de la règle, en faisant ainsi un travail de type métacognitif.

Comme résultat du diagramme :

1ère question à se poser : Auxiliaire être ?

a. Si la réponse est NON, alors l'auxiliaire est avoir, cela qui suscite une 2ème autre question :

a.1 – Le complément d'objet direct se trouve avant l'auxiliaire ?

a.1.1 – Si NON on ne fait pas l'accord ;

a.1.2 – Si OUI alors il faut faire l'accord et donc il y a une 3ème question à se poser :

a.1.2.1 – Est-ce que le complément d'objet est féminin ?

etc.

4. Conclusion

Au-delà de l'évidente complexité dans l'explicitation, les schémas, produits à plusieurs reprises et améliorations de la part des élèves, ont mis en évidence que ce genre de réflexion les a aidés beaucoup à s'orienter dans une règle qui, même si apprise et identique à la correspondante règle de l'italien, présente beaucoup de facteurs à tenir en considération.

L'expérience a permis aux élèves de s'auto-évaluer sur deux plans :

1. En effet, si le diagramme ne marchait pas, alors il y avait de manques de connaissances, ou des pas donnés par escomptés et donc ils allaient reprendre la règle dans le manuel ;

2. Ils ont pu se rendre compte s'ils avaient effectivement compris le fonctionnement de la règle, car comme affirmé par Crahay: « *Connaître c'est aussi éprouver la validité de ses idées au contact des faits* ». (Crahay, 1987, p. 38)

On a pu remarquer une amélioration très évidente, au niveau de la démarche de la pensée, ce qui a permis aux élèves une meilleure acquisition et automatisation de la règle.

En outre, avec ce type de travail, les élèves ont eu toujours la sensation de construire leur propre savoir non pas passivement, mais de manière active et, aspect à ne pas sous-estimer, ils ont pu atteindre à un sens de auto-efficacité qui joue un rôle très important dans la motivation à l'apprentissage. Ce serait, donc, souhaitable, au moins, d'approcher les élèves à ce genre de travail déjà depuis l'école primaire, ce qui les aiderait à une meilleure forme de raisonnement, d'apprentissage et d'organisation du savoir.

Au niveau des perspectives futures, le prochain pas dans cette démarche, qui est en cours maintenant, dans une autre classe, ce sera de faire expliciter aux élèves soit les pensées et les réflexions liées au déroulement du travail, soit les sensations au niveau émotif, par exemple s'il y a un sens de frustration ou la sensation de ne pas être capables d'accomplir la tâche. Ce sera important pour ce qui concerne la motivation à continuer et terminer le travail demandé.

Références

Allal L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal L., Bain D. & Perrenoud P. (Dir) . *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-95). Neuchâtel (Switzerland)- Paris : Delachaux et Niestlé.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Crahay M. (1987). Logo, un environnement propice à la pensée procédurale. *Revue Française de Pédagogie*, 80, 37-56.

Désilets M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 289-308. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031917ar>
DOI: 10.7202/031917ar

Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (p.231-235) . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Papert S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basics Books Inc.

Loi n. 53/2003 de la République Italienne

L'apprentissage par exploitation de l'erreur et à distance (AEED) : accompagnement des élèves en difficulté, via un environnement numérique, dans l'apprentissage de la communication nerveuse

Rosette Nahed & Fadi El Hage

La mutation du monde vers la société de l'information et de la connaissance a de profondes répercussions sur les systèmes éducatifs. A ce propos, les TIC sont perçues, par plusieurs observateurs, comme des moyens permettant de relever ces défis. Les recherches ont montré que les TIC accroissent la participation des élèves, facilitent l'exécution de tâches complexes, donnent accès à une masse d'informations et constituent un moyen rapide pour traiter efficacement les erreurs. Selon les élèves, les TICE et plus particulièrement l'accompagnement à distance via un blogue de remédiation ont un impact positif sur leur apprentissage. Dans quelle mesure l'accompagnement à distance via un environnement numérique d'élèves en difficulté scolaire, en SVT, en classe de 2nde, lors de l'apprentissage du thème de la communication nerveuse leur permet-il de remédier à leurs erreurs? Il s'agit de repérer, de catégoriser et d'analyser les différents types d'erreurs rencontrés par les élèves de 2nde, dans l'apprentissage « traditionnel » du thème de la communication nerveuse, de mettre en place une plateforme d'accompagnement et de remédiation à distance (blog interactif) pour les élèves en difficulté, de former les enseignants à l'usage de cette plateforme, d'analyser l'impact de l'usage de la plateforme sur le dépassement des erreurs et des obstacles d'apprentissage et de comparer finalement les effets de la remédiation à distance à ceux de la remédiation classique. Notre approche méthodologique sera mixte croisant des outils à portée quantitative (questionnaires) et d'autres à portée qualitative (grilles de validation du blog interactif, grilles d'analyse de contenu et entretiens). Un nouveau rapport à l'erreur et un accompagnement à distance et personnalisé sont attendus.

Dispositif hybride d'enseignement du français de spécialité à l'université : nouveau dispositif, nouvelles pratiques d'évaluation

Nadia Chafiq, Assia Benabid & Mohammed Talbi

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères devient une nécessité pour servir de levier au développement économique des nations et à l'insertion sociale des individus. Dans ce contexte, l'enseignement des langues à l'université marocaine fait partie des priorités nationales et bénéficie de l'appui du ministère de tutelle.

La question sociolinguistique est l'une des problématiques au Maroc. Au niveau de l'enseignement secondaire, les disciplines scientifiques sont enseignées en arabe. L'arabisation n'est pas poursuivie au niveau de l'université et les étudiants sont face à des cours scientifiques en français et par conséquent à des difficultés linguistiques accentuées. Ce qui pourrait engendrer un décrochage au niveau de la première année de la licence et nuire à l'employabilité des lauréats des établissements universitaires à accès ouvert.

Depuis 2009, le nombre de bacheliers a considérablement augmenté et la problématique de massification accentue la difficulté de dispenser l'enseignement des langues dans des conditions optimales. Pour cela, le Ministère de tutelle vient de proposer un 7^{ème} module « langue et terminologie » en premier et deuxième semestre avec un volume horaire de 45 h chacun à partager entre les enseignements en présentiel et à distance via la plateforme Moodle. On assiste donc à la mise en place d'un nouveau dispositif qui est de plus en plus désigné par le vocable de « dispositifs hybrides ». En effet, l'adoption d'un dispositif hybride d'enseignement du français de spécialité permettra de faire face à la massification et de répondre de façon précise aux attentes et besoins des étudiants.

Notre communication se base sur une expérience d'enseignement du français de spécialité à des étudiants scientifiques via la plateforme Moodle à la Faculté des Sciences Ben M'Sik- Casablanca. L'apprentissage est ici vécu à travers une construction des connaissances où l'étudiant est acteur de son apprentissage. Ainsi l'étudiant choisira les activités complémentaires sur la plateforme en fonction de ses besoins. Cette formation en ligne nous a donné en effet l'occasion de recueillir un corpus de données propres à observer et à analyser de nouvelles pratiques d'évaluation de la compétence communicative et langagière.

L'évaluation des compétences en langue française des élèves libanais au terme de la scolarité en éducation de base (EB9) : Situation actuelle et perspectives d'avenir

Bouchra Bagdady Adra, Wassim El-Khatib & Scarlet Sarraf

A l'heure où les recherches dans le domaine de la didactique des disciplines se multiplient pour trouver les modèles d'enseignement apprentissage les plus pertinents afin d'assurer, dans un contexte déterminé, la qualité de l'éducation placée au cœur des préoccupations des décideurs et acteurs de l'éducation, l'évaluation des acquis des élèves dans les différentes disciplines enseignées à l'école, s'avère comme l'un des principaux indicateurs de la qualité du système éducatif. Compte tenu de ce constat, notre contribution se veut une présentation de la situation actuelle et des perspectives d'avenir de l'évaluation certificative des compétences en langue française des élèves libanais au terme de la scolarité en éducation de base (EB9).

A partir de l'analyse des résultats des élèves à l'épreuve du français au Brevet libanais, une baisse alarmante du niveau de maîtrise de la langue française a été constatée, au terme d'environ de 1500 heures d'enseignement-apprentissage de la langue française (le taux moyen de réussite à l'épreuve de français entre les années 2004 et 2010 au Brevet n'a pas dépassé 23.8 %). Cette situation problématique a amené le Liban à s'impliquer davantage dans les réflexions effectuées dans l'espace francophone, notamment au niveau de la CONFEMEN, sur l'impact et les enjeux de l'évaluation continue des différentes composantes du système éducatif. Le document de réflexion et d'orientation sur les dispositifs nationaux de l'évaluation, résultant de ces réflexions, a été adopté par le gouvernement libanais, qui a créé en partenariat avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Dispositif National d'Evaluation (DNE) dans le but de combler un vide constitué par le manque de structures nationales d'évaluation crédibles, et de permettre de coordonner toutes les activités d'évaluation au sein d'une seule structure.

C'est dans le cadre de ce dispositif que le Comité Technique du DNE (dorénavant CT) a choisi, comme activité prioritaire pour les années 2013-2014, l'élaboration, la passation et l'analyse des résultats d'un test standardisé des acquis des élèves en langue française au terme de l'éducation de base.

La commission chargée de l'élaboration du test a élaboré un cadre de spécification dont les principaux éléments sont les objectifs, le type d'épreuves, les modalités du déroulement, etc.

Etant donné que l'objectif est d'évaluer les acquis des élèves au terme des années de l'éducation de base et au sein d'un système éducatif bien précis et non pas simplement ceux inscrits dans le programme d'EB9, la commission a opté pour un test évaluation de la proficiency (nature des acquis) et non achievement, (résultats par rapport aux objectifs des programmes). Ce test se déroulera en deux temps : passation à une échelle réduite en vue de s'assurer de la validité du test, dans un premier temps et passation à grandeur réelle, dans un deuxième temps.

La commission a choisi l'entrée par compétences à partir des descripteurs du CECR en tenant compte de leur présence dans les programmes en vigueur au Liban. Les compétences retenues sont : la compréhension/réception des écrits, la réception de l'oral, la production d'écrits, les compétences linguistiques; celles-ci seront évaluées par rapport à un seuil de réussite fixé à 75% du score maximal. Les compétences de l'interaction orale et de la production orale ne seront pas évaluées en raison de la difficulté d'assurer les coûts financiers qu'elles induisent. Le test s'accompagnera, par ailleurs, d'un questionnaire individuel destiné à recueillir des données sur les contextes d'enseignement/apprentissage des élèves.

Pour ce qui est du public cible, le test concernera les élèves d'EB9 (dernière année de l'éducation de base) pour qui le français est la première langue étrangère, et ce, des secteurs : public et privé.

En ce qui concerne le prélèvement de l'échantillon, les critères retenus sont les suivants :

- Secteur : public/privé
- Mohafazats (département)
- Taille de l'école : effectif élèves en EB9 (< = 15 ; 16- 35 ; > 35)

Ainsi 523 élèves, de 21 lycées ont participé au test à échelle réduite.

L'analyse des résultats du test et les observations recueillies ont permis de tirer un certain nombre de conclusions:

- la nature des épreuves (fondée sur l'approche par compétences) n'a pas été remise en cause, mais des ajustements des différentes épreuves et du questionnaire proposé ont été jugés nécessaires ainsi que l'élaboration d'un questionnaire adressé aux directeurs.
- le seuil de réussite fixé au départ (75%) a été jugé trop ambitieux. La commission a opté pour réduire ce taux à 50% plutôt que de revoir les niveaux de référence définis.
- la nécessité de tenir compte des résultats du test pour orienter les décisions dans le cadre du pilotage du système éducatif, de la réforme des curricula et de la révision des modalités de l'évaluation. En effet, les membres de la commission impliqués dans la refonte des programmes actuellement en cours au CRDP, ont manifesté un grand intérêt aux résultats atteints et à l'impact qu'ils auront sur l'évaluation de leur stratégie de réforme des programmes.
- La mise en place de différentes activités de formation dans le but de l'amélioration de la qualité des pratiques des enseignants, des contenus ainsi que des méthodes et des techniques de l'enseignement-apprentissage du français, langue enseignée comme première langue étrangère et comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques pour 56% (Statistiques du CRDP) des élèves libanais.

Notons enfin que les différentes réflexions engagées par la commission suite à l'analyse des résultats ont amené aussi les membres du Comité Technique à inscrire, dans leurs activités prioritaires, plusieurs projets d'études et de recherche-action à conduire dans le domaine des pratiques actuelles de l'évaluation des acquis des élèves dans la vie scolaire ainsi que dans la vie post-scolaire, universitaire ou professionnelle.

Ces projets seront mis en place dans le but de mesurer l'impact de ces pratiques dans le processus de la construction continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être, construction dont la qualité est la clé de la réussite ou de l'échec dans différents domaines de notre vie personnelle, sociale et professionnelle.

Les enseignants ont demandé comment évaluer des apprentissages complexes en français. J'ai demandé de quels apprentissages il s'agissait

Raphaël Pasquini

Cette contribution traite de la problématique du développement des pratiques évaluatives certificatives d'enseignants de français au secondaire inférieur. Elle investigate, d'une part, leur compréhension des objets de savoir de leur discipline tels qu'ils sont énoncés et organisés dans leur plan d'études. D'autre part, elle analyse le rapport que cette compréhension entretient, ou non, avec la façon dont ils conçoivent, pondèrent et notent les évaluations certificatives de leurs élèves en tenant compte de leur enseignement, des caractéristiques des objets disciplinaires et de l'importance accordée aux apprentissages. Afin de modéliser théoriquement la cohérence de ce processus de construction d'évaluation certificative, nous nous appuyons sur le concept d'alignement curriculaire (Anderson, 2002 ; Squires, 2009). En nous référant à l'analyse de deux exemples d'évaluations certificatives élaborées par des enseignants de français, ce concept nous permettra de mettre en évidence les liens de cohérence existant, ou non, entre les contenus, les objets disciplinaires et objectifs évalués, les modalités d'évaluations proposées, les méthodes de pondérations choisies (points, critères) et, enfin, les échelles réalisées. Car nous faisons ici l'hypothèse que la question de la qualité de l'évaluation doit se penser jusque dans la notation (Walvoord & Johnson Anderson, 2009). Nous expliciterons également en quoi le concept d'alignement curriculaire est pertinent pour comprendre et développer des pratiques évaluatives de qualité, en insistant notamment sur la place prépondérante qu'il donne aux caractéristiques de l'objet disciplinaire dans le processus de construction d'évaluations certificatives. Là, nous tenterons de montrer que ce sont essentiellement les ruptures d'alignement curriculaire qui nuisent à une qualité de l'évaluation, et présenterons leurs caractéristiques majeures. Les pistes de réflexions proposées, issues d'une recherche doctorale en cours, devraient permettre une reconsidération de la notion de validité de l'évaluation, en conjuguant des apports didactiques et transversaux.

Le développement de l'observation professionnelle : quelles préoccupations des étudiants ? Phase exploratoire

Jean-Marc Vifquin

Cette communication correspond à un travail de recherche en cours, dans sa phase exploratoire, et est en lien avec l'axe 3 : « Évaluation dans l'enseignement supérieur, orientations disciplinaires et approches pédagogiques ». En effet, un des objectifs de la recherche est d'évaluer, sur base d'un recueil de données qualitatives, la manière dont un échantillon d'étudiants focalise son attention lors de l'observation d'une situation professionnelle d'enseignement et si leur « empan d'observation » évolue en fonction de l'année de formation, ce, selon l'orientation disciplinaire de leur cursus. Lors de la formation initiale des futurs bacheliers de l'enseignement secondaire inférieur en Haute Ecole de Leuze-en-Hainaut, les étudiants en sciences naturelles et en mathématiques ont l'occasion, à maintes reprises, de développer cette observation de situations professionnelles. En effet, les futurs enseignants sont amenés à participer à des stages d'« observation participante » dès la première année de formation. Ils ont également l'occasion de poursuivre le développement de leur regard professionnel à travers des journées d'observation lors de leur seconde et de leur troisième année de formation ainsi qu'à travers l'observation de vidéos lors d'ateliers de formation professionnelle. Un des principaux objectifs de ces activités est de développer la capacité de « vision professionnelle » (Sherin et van Es, 2009). Les questions se posant à ce stade sont les suivantes : étant donné les activités organisées, le regard des étudiants évolue-t-il ? Quelles dimensions de l'activité professionnelle observée préoccupent les étudiants en fonction de leur année de formation ? Sur quel(s) aspect(s) portent-ils leur « attention sélective » (van Es & Sherin, 2002) ? Enfin, existe-t-il des différences marquantes d'attention sélective selon l'orientation disciplinaire du cursus suivie par les étudiants ? La communication aura pour objet la présentation de certains résultats et les perspectives.

EEE, apprentissage perçu et apprentissage réel

Marianela Fornerino & Armelle Godener

Introduction

Notre institution, école de commerce française, a substitué l'année dernière un nouveau système d'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) au système précédent appelé jusqu'alors « Satisfaction des étudiants » (Fornerino et Godener, 2014). Cette étude vise à répondre d'une part aux enseignants inquiets qui voient encore dans l'EEE un système risquant d'inciter le professeur à faire plaisir aux étudiants au détriment de leur apprentissage. Elle vise à répondre d'autre part aux interrogations évoquées largement dans la littérature portant sur la possibilité de considérer l'EEE comme un outil d'amélioration pédagogique et non seulement comme un outil de contrôle de qualité des prestations des enseignants (Berthiaume et al., 2011). Dans ce sens, cette étude propose d'explorer les liens existants entre (1) le score global de l'EEE, (2) l'apprentissage perçu par les étudiants tel qu'auto-évalué dans l'EEE et (3) l'apprentissage réel mesuré à partir des notes aux examens.

Revue de la littérature

L'apprentissage perçu peut être influencé par la facilité avec laquelle les compétences sont acquises (Benjamin et al., 1998) ; celles-ci sont la résultante de moyens mis en œuvre par l'enseignant et mesurées par l'EEE, ce qui suggère un lien positif entre le score global de l'EEE et l'apprentissage perçu (hypothèse 1). Par ailleurs, d'autres recherches ont étudié l'impact du degré d'apprentissage perçu à un instant donné sur l'allocation de temps et d'effort sur l'apprentissage qui s'en suit (Dunlosky et Lipko, 2007). Les travaux basés sur la dynamique motivationnelle (Viau et al. 2004) montrent que plus l'étudiant a une forte perception de ses propres apprentissages, plus il va s'engager dans la poursuite de nouveaux développements de compétences. Ainsi, sur un module donné, plus l'étudiant a une perception élevée de ses apprentissages à la fin des séances de cours - apprentissage perçu -, plus il devrait obtenir ensuite de bons résultats lors des examens - apprentissage réel - (hypothèse 2), parce qu'il aura mis plus de ressources en œuvre pour la préparation de ces derniers. La conjonction de ces deux hypothèses nous conduit à poser l'hypothèse d'une relation positive entre EEE globale et apprentissage réel (hypothèse 3).

Méthodologie

Dans notre institution, l'étudiant est invité à remplir une EEE à la fin de la partie enseignée de chaque module ; lorsqu'il y a un examen, celui-ci a lieu 8 à 10 jours plus tard. Pour étudier les liens proposés dans nos hypothèses, nous avons travaillé sur une promotion de 443 étudiants de 1^{ère} année, organisée en 12 groupes de TD. Chaque groupe possède ses propres enseignants mais suit le même programme à partir des mêmes supports pédagogiques et est évalué de la même façon. Les copies d'examen de l'ensemble d'une promotion sont partagées de façon aléatoire entre enseignants pour leur correction.

Nous avons retenu pour notre terrain de recherche les cinq matières pour lesquelles un examen final est organisé et dont les notes étaient disponibles au moment de l'étude ; trois relèvent de la gestion et deux portent sur des techniques d'analyse. Pour chacune, nous avons rassemblé les réponses à l'EEE (score global et item sur l'apprentissage perçu[1]) et les notes à l'examen. Une analyse de corrélation a été effectuée à deux niveaux : au niveau individuel par matière, puis entre les moyennes des groupes de TD de façon à évaluer les éventuels effets de groupe.

Résultats

Nous possédons les informations pour 97% des étudiants de la population étudiée et n'avons donc pas calculé la significativité des coefficients de corrélation.

Calculs à partir des données individuelles :

Le lien entre l'EEE globale et l'apprentissage perçu est fort (entre 0,58 et 0,73 selon les matières). De son côté, la corrélation globale entre l'apprentissage perçu et l'apprentissage réel par matière est toujours positive, quoique faible, et d'une magnitude proche entre les matières puisqu'elle varie entre 0,11 et 0,18. Enfin, le lien entre l'EEE globale et l'apprentissage réel est également positif (entre 0,04 et 0,23).

Calculs à partir des moyennes des groupes (tableau 2)

Les corrélations calculées à partir des moyennes des groupes sont beaucoup plus fortes pour les trois relations étudiées que celles calculées sur les données individuelles : de 0,58 à 0,97 pour le lien entre EEE globale et apprentissage perçu, de 0,31 à 0,66 pour le lien apprentissage perçu – apprentissage réel, et de 0,29 à 0,59 entre EEE globale et apprentissage réel.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Conclusions

Nos trois hypothèses sont validées.

Premièrement, nous avons observé sans surprise une corrélation forte entre le score global de l'EEE et l'apprentissage perçu.

Deuxièmement, nous avons mis en évidence qu'il existe une corrélation positive entre l'apprentissage perçu lors de l'EEE et l'apprentissage réel. Ces résultats sont encourageants. Cette corrélation implique en effet que l'étudiant est en mesure de faire une autoévaluation de ses apprentissages ; la faiblesse du lien suggère cependant que, si une bonne autoévaluation induit une motivation à aller plus loin, elle peut en même temps être surévaluée (Kornell et Bjork, 2009) ou rassurer tellement l'étudiant qu'il ne poursuit pas ses efforts pour préparer l'examen final (Kornell et Metcalfe, 2006). L'intérêt pédagogique de ce constat est la prise de conscience de la nécessité de mettre en garde les étudiants contre une confiance exagérée.

Troisièmement, nous avons validé l'hypothèse selon laquelle plus l'évaluation d'un module est positive, plus l'apprentissage réel est fort. L'EEE dans son ensemble peut donc être un outil d'amélioration pédagogique des enseignants et des enseignements : travailler à maximiser les résultats de l'EEE permet de maximiser l'apprentissage réel.

Enfin, les fortes corrélations obtenues entre les moyennes par groupe permettent d'évoquer un effet plus important du groupe que l'effet purement individuel. Comprendre ce phénomène est une voie de recherche intéressante d'un point de vue pédagogique pour améliorer la performance de l'apprentissage.

En termes de limites, l'apprentissage réel mesuré à partir des résultats d'un examen est une estimation sujette à des biais (Romainville, 2011). Concernant l'EEE, les questions de la pertinence de l'évaluation par les étudiants peuvent être aussi évoquées ; toutefois, la mesure retenue ici concerne leurs propres expériences d'apprentissages et non pas l'évaluation de l'enseignement ou de l'enseignant (Coggi et Maccario, 2009).

Références bibliographiques

Benjamin, A. S., Bjork, R. A., et Schwartz, B. L. (1998). The mismeasure of memory: when retrieval fluency is misleading as a metamnemonic index. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(1), pp. 55.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., et Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et formation*.

Coggi C. et Maccario D. (2009). Contribution des étudiants à l'évaluation de la didactique universitaire : une réduction à de plus justes proportions, in M. Romainville, C. Coggi [dir.], *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, pp. 167-189.

Dunlosky J. et Lipko AR. (2007) Metacomprehension: A brief history and how to improve its accuracy. *Current Directions in Psychological Science*. 16, pp.228–232.

Fornerino, M. et Godener, A. (2014). Evaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : la part de l'étudiant, Congrès de l'ADMME, Marrakech.

Kornell, N. et Bjork, R.A. (2009). A stability bias in human memory: overestimating remembering and underestimating learning. *Journal of experimental psychology. General*. 138, pp.449-468.

Kornell, N. et Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 32(3), pp.609-622.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27, (2).

Viau, R., Joly, J, et 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), pp. 163-176.

Quelle valeur pour les MOOCs ? Une synthèse de la validité des outils d'évaluation

Stéphane Villeneuve

Contexte

Les « cours en ligne ouverts et massifs » (clom ou « mooc ») ont fait une apparition marquée en 2012 même s'ils existaient depuis déjà 2008 (sandeen, 2013). Il s'agit d'un type récent de formation à distance d'un cours accessible à tous en ligne et sans restrictions quant au nombre de participants (educause, 2013). Les moocs en sont encore à leurs premiers balbutiements et les chercheurs en étudient leurs caractéristiques. L'évaluation des apprentissages en ligne est parmi les plus importantes préoccupations dans ce type de formation.

Problématique

Autant en présentiel que dans les formations à distance hybrides ou dans les formations entièrement à distance, l'évaluation des apprentissages se fait majoritairement par les tuteurs, les auxiliaires d'enseignement ou les professeurs. Cependant, la venue des moocs et le caractère massif de ces formations demandent des ajustements pour évaluer les apprentissages. En effet, même les moocs de plus petite envergure rendent l'évaluation traditionnelle difficile à moins de posséder des ressources humaines et financières hors du commun. Quand on pense que les moocs des grandes universités américaines peuvent accueillir plus de 150 000 participants pour un seul cours (gee, 2012) la question de l'évaluation des apprentissages est rapidement soulevée. Comment évaluer un si grand nombre d'étudiants? De plus, des moocs menant à un diplôme de maîtrise sont maintenant disponibles (briggs, 2013). Cependant, les directions des facultés sont préoccupées par la valeur de diplômes obtenus via un mooc. En effet, des méthodes d'évaluation inadéquates mèneraient à une dépréciation de la valeur du diplôme, ce qui n'est évidemment pas souhaité par les universités.

Méthodologie

Afin de mener à terme cette synthèse de recherche, des bases de données importantes d'articles en éducation ont été consultées : l'australian education index, eric, repère et finalement scopus, cette dernière constituant la plus grande base de données d'articles révisés par les pairs. Les termes de recherche utilisés ont été les suivants : massive open online courses, mooc, assessment, evaluation methods, validity ainsi que les opérateurs booléens appropriés pour créer différentes combinaisons. Les termes traduits en français ont été utilisés pour recueillir la littérature francophone. Étant donné le caractère récent des mooc et le nombre moins élevé d'articles, aucune année de référence n'a été nécessaire pour filtrer les articles traitant des moocs et des méthodes d'évaluation.

Présentation et intérêts des principaux résultats de recherche

Les recherches scientifiques portant sur les moocs sont relativement nouvelles. Le nombre d'articles ayant utilisé une méthode scientifique pour évaluer les mooc en général sont donc peu nombreuses (n=107 dans scopus), et le sont encore moins lorsqu'il est question de mesurer l'efficacité des outils d'évaluation utilisés dans les moocs. Comme premier constat, on observe que trois types d'évaluation sont présents dans les moocs : l'évaluation par les pairs (kulkarni et al., 2013), l'évaluation automatisée par des logiciels (balfour, 2013; beg, 2014; widom, 2012) et finalement, l'évaluation par des vérificateurs ou la méthode du « proctoring » attestant l'identité des personnes qui passent l'examen (briggs, 2013). Parmi les résultats principaux, on observe que l'évaluation par les pairs est une méthode d'évaluation appréciée par les créateurs de mooc. De plus, lorsqu'utilisée, les étudiants évaluent leurs pairs en leur attribuant, en moyenne, 7% de plus que ce que le personnel de l'établissement d'enseignement attribue habituellement (kulkarni, et al., 2013). D'autres études s'intéressent maintenant à l'identification des variables qui permettent d'identifier les meilleurs évaluateurs pour corriger leurs pairs (piech, chen, koller, & ng, 2013). Ce ne sont là que des premiers éléments de recherche qui seront présentés lors de cette conférence.

Perspectives de recherche

Les résultats montrent clairement que le manque important de recherches scientifiques des outils d'évaluations dans les moocs est bel et bien présent et que la communauté scientifique porte un grand intérêt à cette problématique (balfour, 2013). Des recherches doivent donc être entreprises afin d'étudier les méthodes d'évaluation les plus adaptées lorsque l'on offre des formations à des milliers voire des centaines de milliers d'étudiants. Clark (2013) a défini 8 différents types de moocs en fonction des modes d'apprentissage. Il y a lieu de se poser certaines questions de recherche. Existe-t-il une méthode d'évaluation unique pour tous les types de moocs? Également, est-ce que des méthodes d'évaluation seraient à proscrire dans certaines disciplines enseignées à l'aide des moocs?

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Conclusion

Enfin, cette conférence cadre bien dans le thème du présent colloque, spécifiquement au niveau de l'évaluation à la lumière des contextes. Dans le cas présent, le contexte que constitue les moocs ainsi que l'évaluation des apprentissages dans ce contexte est une préoccupation importante dans le monde de l'éducation (balfour, 2013). En effet, les retombées seront profitables autant pour la réussite des étudiants qui suivent des formations dans un mooc que pour les chercheurs qui tentent de trouver les meilleures façons d'évaluer des cohortes contenant un nombre d'étudiants qui n'avait jamais encore été égalé. Finalement, la présente conférence sera en lien avec les dispositifs et outils utilisés pour évaluer les compétences scolaires et professionnelles (sous-thème #2).

Bibliographie

Balfour, s. P. (2013). Assessing writing in moocs: automated essay scoring and calibrated peer review. *Research & practice in assessment*, 8(1), 40-48.

Beg, a. (2014). A new method for the creation of mooc-ready database of test questions. Actes de colloque, barcelona.

Briggs, l. (2013, 9 Mai). Assessment tools for moocs. *Campus technology*.

Clark, d. (2013). Moocs: taxonomy of 8 types of mooc. Repéré à <http://donaldclarkplanb.Blogspot.Co.Uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.Html>

Educause. (2013). 7 Things you should know about... Moocs ii. Page consultée le 15 juin 2013, à <http://net.Educause.Edu/ir/library/pdf/eli7097.Pdf>

Gee, s. (2012, 16 Juin). Mitx - the fallout rate. I programmer.

Kulkarni, c., Koh pang, w. E. l., Huy, l. E., Chia, d., Papadopoulos, k., Cheng, j., & Klemmer, s. R. (2013). Peer and self assessment in massive online classes. [Article]. *Acm transactions on computer-human interaction (tochi)*, 20(6), 1-31. Doi: 10.1145/2505057

Piech, c., Chen, z., Koller, d.& Ng, a. (2013, 2013). Tuned models of peer assessment in moocs. Actes de colloque.

Sandeen, c. (2013). Assessment's place in the new mooc world. *Research & practice in assessment*, 8(1), 5-12.

Widom, j. (2012). From 100 students to 100,000. Repéré à <http://wp.Sigmod.Org/?P=165>

Motivation et assurance qualité au sein de la faculté des sciences humaines et sociales, Université de Bouira Algérie

Zouina Hallouane & Mohamed Chibane

Introduction :

La nouvelle réforme du système LMD mise en place depuis 2004/2005 nécessite de convenir de normes d'assurance qualité reconnues à l'échelle internationale. Des cellules d'assurance qualité sont installées au niveau des universités algériennes afin d'instaurer une culture qui reconnaît l'importance de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Problématique et hypothèse :

L'assurance qualité se base sur un référentiel d'objectifs qui couvrent un ensemble d'activités : la formation, la recherche, la gouvernance et la vie universitaire. Chacun de ses domaines cités se déroule dans une dynamique d'interaction objectivant la réussite. La motivation était parmi nos objectifs majeurs cités dans notre intervention au sein du colloque précédent d'ADMEE, où nous avons étalé les résultats du travail effectué par la cellule assurance qualité au niveau de notre université. Afin de parvenir à relever le défi d'atteindre le plein potentiel à laquelle la formation universitaire aspire, nous nous sommes penchés sur la motivation des étudiants et leurs enseignants et son rôle dans l'assurance qualité. Autrement dit : est ce que les étudiants et leurs enseignants sont motivés pour la réussite et quel est le rôle de cette motivation sur la qualité de la formation dans notre faculté des sciences humaines et sociales ?

Les forces qui nous poussent vers l'action sont multiples, l'existence d'une interaction avec un environnement favorable contribue à la réussite. La motivation à la réussite, des étudiants et leurs enseignants, permet de réaliser les objectifs de l'assurance qualité au sein de l'université.

Méthode et outils :

Nous avons procédé par une étude statistique sur un groupe de recherche constitué d'étudiants en deuxième année licence en sciences humaines et sociales et leurs enseignants. Le niveau des étudiants est choisi ainsi afin d'éviter la réticence et la méfiance des étudiants en première année et aussi pour avoir du temps de suivre ces étudiants dans leur cursus en les évaluant systématiquement. Nous avons utilisé trois outils différents et complémentaires. Il s'agit de deux questionnaires d'autoévaluation, destinés à évaluer la qualité de la formation. L'un pour les étudiants en deuxième année et un autre pour leurs enseignants. Et un troisième outil qui est un questionnaire de motivation à la réussite (AMP) de Mandel P., Friendland G. et Marcus I. Ce dernier outil est également un questionnaire d'autoévaluation que nous avons passé aux mêmes étudiants et enseignants. Le choix de ces outils est basé aussi sur leur congruence qui se résume dans : l'autoévaluation et la densité qui correspond à l'échelle de Likert (de 0 à 5). La complémentarité des contenus des items qui désigne la complémentarité des outils choisis qui va dans le sens de notre étude et nous permet de vérifier nos hypothèses. Pour les questionnaires sur la qualité nous avons onze items qui concernent : l'explication du LMD, l'explication des objectifs de la formation, l'intérêt du tutorat, l'intérêt des comités pédagogiques, l'importance d'assister aux enseignements, la réception du règlement des études, la réception du passeport de la réussite, l'information des modalités d'évaluation, la préparation aux types d'épreuves organisées, la connaissance de l'emploi du temps, la connaissance des activités sportives et culturelles à la faculté. Pour le questionnaire de motivation à la réussite nous avons : motivation à la réussite (réussite, motivation, compétitivité et capacité à se fixer des objectifs); ressources personnelles (style détendu, optimisme, patience et confiance en soi); qualités interpersonnelles (assurance, diplomatie, extraversion et coopération); habitudes de travail (planification et organisation, initiative et esprit d'équipe).

Analyse et discussion :

L'analyse des questionnaires sur l'assurance qualité est réalisée selon un certain nombre de critères congruents par rapport aux objectifs visés par notre étude. Le questionnaire de motivation à la réussite est informatisé, un atout qui contribue à la restriction de la subjectivité d'un côté et facilite l'analyse des données d'un autre côté.

Les résultats désignent des corrélations entre les données des outils de notre étude. Les étudiants chez qui, à titre d'exemple, nous avons des notes élevées dans les résultats du questionnaire sur l'assurance qualité, aux items correspondants à « la réception du passeport de la réussite, l'information des modalités d'évaluation » avec « la confiance en soi et capacité à se fixer des objectifs » dans les résultats du questionnaire AMP de la motivation à la réussite. Nous avons découvert également une corrélation entre « la préparation aux types d'épreuves organisées, la connaissance de l'emploi du temps » avec « habitudes de travail : planification et organisation, initiative et esprit d'équipe » dans l'AMP. Et l'importance d'assister aux enseignements dans les résultats du premier outil et ressources personnelles dans le second.

Nous avons aussi procédé à la comparaison des résultats des enseignants de la même méthode que celle effectuée avec les résultats des étudiants. Nous avons étudié également les résultats, des étudiants et enseignants, correspondant au premier outil, en comparaison avec les résultats d'étudiants et enseignants correspondant au deuxième outil.

Conclusion :

Comme la stratégie de l'assurance qualité est basée sur l'amélioration continue dans l'enseignement supérieur. Les perspectives de cette étude visent à la pérennisation et la consolidation de la dynamique positive qui contribue à la réussite et d'apporter une amélioration vis-à-vis des lacunes découvertes grâce à cette évaluation en procédant, dans l'avenir, avec un Benchmarking, qui nous permettra de comparer les résultats de chaque année avec celles de l'année précédente en évaluant le même groupe de recherche (étudiants et leurs enseignants déjà évalués).

Remarque :

Les résultats en pourcentage seront cités dans le texte de la communication.

Références Bibliographiques :

- 1- Sandrine GARCIA, L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires et Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n°5, 2006, pp. 69/93.
- 2- Sylvie Didou-Aupetit, cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2005, Mesures et assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Mexique, p. 109-132.
- 3- Améliorer la Qualité de l'Enseignement Supérieur, Une étude du programme Tempus, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2009.
- 4- Anne Heldenberg, Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe, 2011, 283 pages, publié par Harmattan.
- 5- Badari Kamel, Herzallah Abdelkrim, Maitriser les indicateurs de la formation, Edition OPU, 2012, 70 pages.

Éthique, évaluation, qualité : une étude historique récente du Brésil*

Sônia Siquelli & Ocimar Alavarse

Ce travail de recherche vient discuter, à partir de la moitié du vingtième siècle et le début du vingt-et-unième, sur le point de vue historique, l'évolution du concept de qualité de l'éducation au Brésil et ses dédoublements dans la dimension éthique et politique de l'évaluation. Avec la crise du Capital à cette période, l'histoire enregistre de grands changements politiques, économiques, éthiques et entre autre aussi, éducationnels, selon Mészáros (2006).

Pour Hobsbawm (1995), l'état capitaliste, au niveau mondial, planifie ses actions devant la nécessité de réaffirmation de sa continuité. Pour cela, il développe des actions planifiées et systématisées contre les inégalités sociales existantes durant cette période historique, matérialisée par les luttes sociales au niveau mondial. Ce scénario de luttes politiques et pressions sociales fomentent la naissance de politiques publiques tournées par la nécessité de la société à survivre et avec cela promouvoir l'équilibre du capital, ceci représente aussi un gain pour la majorité de la population mondiale exclue du monde capitaliste à savoir, de la consommation ou même de la main d'oeuvre à travers le travail spécialisé.

La majorité des pays capitalistes actuellement se retrouve plongé dans des problèmes sociaux de nature basique sociale, comme, le chômage, la faute de main d'oeuvre spécialisée, d'éducation, qui dans ce type de société caractérise une blessure à la liberté subjective de chaque citoyen. Les conséquences de la Crise du Capital (1929/1932) et de la deuxième guerre mondiale réaffirmeront l'interférence de l'État dans l'espace public.

Les différences sociales et économiques caractérisées par la crise du commerce, fermeture d'entreprise, chômage font que l'état interfère au quotidien social, à travers de politiques publiques, la voie de la résolution et la manutention du système en fonction. Un nouvel ordre social se fait nécessaire, et dans l'éducation le partenariat entre publique et privé se tourne indispensable. La décennie de quatre-vingt-dix du siècle passé est marquée par ce processus de la commercialisation de l'éducation, c'est à dire, des instruments ont été créés par l'état pour financer et démocratiser l'espace de l'éducation pour tous, en accord avec l'ordre mondial, des organismes comme l'UNESCO, l'UNICEF, le PNDU, la BANQUE MONDIALE qui ont imposé à l'éducation à se tourner, une question sociale. Avec cela ont été créé des politiques publiques qui sont entrées dans le champ éducationnel et ont promu ce scénario d'un nouvel ordre social et, dans les politiques publiques de grande portée et efficace, actuellement dans l'éducation de base brésilienne l'évaluation à large échelle et plus forte.

Avec cet ensemble d'actions planifiées par l'état, fomentées par le système économique, l'éducation prend pour soi, la responsabilité de formation d'un citoyen dont l'éthique le fait se préoccuper avec les questions planétaires. Les propositions de réforme de l'éducation passent à être la bienvenue, depuis la question de programme d'études, l'arrivée des paramètres de programme d'études Nationaux-PCNS, la législation, Loi Directrice de Base n° 9394/96 pour toute l'éducation nationale, et la pratique pédagogique conduite par des résultats d'évaluation complet effectué par l'état qui ne passe plus qu'à financer, mais devient un organe régulateur de la qualité de l'éducation de base au Brésil. Tel que le critère exigé par l'ordre maximum des organes internationaux dans leurs agendas de relations commerciales, d'entreprises et de financement avec le Brésil.

Dans ce contexte historico-politique et économique, avec ce nouvel ordre social émergent et le concept de qualité de l'éducation, qui avant se mouvait par l'idée de l'échec scolaire, traduit par de hauts indices de réprobations et d'absentéisme scolaire, dans une école traditionnelle, élitiste qui promouvait l'exclusion sociale afin de bannir de son univers les classes sociales moins privilégiées économiquement, se transforme. Cette baisse de qualité dans l'enseignement est interprétée dans ce nouveau modèle comme un échec de l'école avec cela le concept de qualité dans l'éducation migre vers le concept de qualité allié à l'exclusion sociale pour modèle, vers celui concernant l'ordre économique de l'inclusion sociale.

La réforme de l'état Brésilien dans le tournant du vingtième siècle pour le vingt-et-unième a passé par l'adéquation, de l'éducation à ce nouvel ordre sociale. La gestion éducationnel est devenue sous forme de gérance, guidée dans les principes de l'efficacité de production, avec cela elle forme des citoyens éthiquement autonomes en recherche de la reponsabilisation chaque fois plus grande du succès ou de l'échec de la société et son organisation de l'ordre planétaire et capitaliste.

L'évaluation comme politique est l'instrument qui non à peine, vérifie la qualité de l'éducation de base Brésilienne, mais fomente et nourrit cette posture éthique de compétitivité, de conformation idéologique des responsabilités du succès de l'éducation pour être la base d'un projet social dans un nouvel ordre, que ce succès ou échec plane sur la réussite des objectifs éducationnels ou non.

* Avec L'appui de la Fondation Amparo Recherche - FAPEMIG /BRÉSIL.

L'évaluation est un champ théorique et pratique qui de l'accord avec les modèles politiques, comporte des procédures variées dans l'institution scolaire, choisie pour former l'être humain et dans cette période le citoyen de droits. Aborder l'évaluation, à savoir dans les limites des systèmes éducationnels, de l'apprentissage, de la performance scolaire, institutionnel ou de programmes, signifie la connaître, la comprendre et se poser les questions en relation à l'éthique, la politique et l'historique qui se constituent à partir de cela.

Références

BRESIL. Présidence de la République. Loi n° 9.394 du 20 décembre 1996. Établit les directrices de bases de l'éducation nationale. Journal Officiel de la République Fédérative du Brésil, 23 décembre 1996. Disponible sur: <http://www.mec.gov.br> accès le 30 juillet 2014.

BRESIL. Ministère de l'Éducation. Secrétariat de L'Éducation Fondamentale. Paramètres de Programmes d'études Fondamentaux: troisième et quatrième cycles. Brésil, 1997.

HOBBSAWM. Eric. L'hère des extrêmes: le bref vingtième siècle (1914-1991). São Paulo; compagnies des lettres 1995.

MÉSZÁROS, István. Pour l'au-delà du capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

Évaluer les connaissances techno-pédagogiques dans l'enseignement supérieur : une méthode de confrontation dans le contexte de l'approche-programme

Catherine Loisy

Mercredi 28 janvier

1. Introduction générale

Le projet DevSup « Développement professionnel des enseignants du supérieur » a pour but de réaliser un dispositif techno-pédagogique pour soutenir la mise en œuvre de l'approche-programme. Ce projet est financé par la Mission de la pédagogie pour l'enseignement supérieur (MIPES) de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). Le dispositif comporte l'application ALOES (Assistant en Ligne pour l'Opérationnalisation de l'Enseignement dans le Supérieur) et divers autres supports de médiatisation au service de la conception et de la formalisation de programmes de formation par les équipes pédagogiques, dans une approche collective. Ces activités collectives instrumentées ont-elles un effet sur les connaissances techno-pédagogiques avec le numérique des enseignants impliqués dans le projet ?

Notre posture épistémologique est d'impliquer les acteurs dans leur propre développement et dans la conception des dispositifs qui les concernent ; pour cela, les méthodologies que nous développons ont pour caractéristique d'engager les participants. Ainsi, l'application ALOES a été conçue dans une approche centrée utilisateur de type *Design-Based Research* (Wang et Hannafin, 2005), impliquant l'équipe pédagogique du master Architecture de l'information (Master AI) de l'École Normale Supérieure (ENS) de Lyon, une méthode qui permet de répondre aux visées pragmatiques et heuristiques d'un tel projet (Sanchez, Dufour, Loisy, Decossin, et Bénech, 2013). Dans les travaux présentés ici, la perspective est de construire une méthodologie permettant d'évaluer les effets de la participation (qu'on peut qualifier ainsi : active, instrumentée, et basée sur les interactions sociales) à la formalisation d'un cursus dans une approche-programme sur les connaissances techno-pédagogiques des enseignants. De plus, nous nous fixons comme exigence de faire en sorte que ce temps d'évaluation contribue au développement professionnel en permettant aux participants de construire une nouvelle intelligibilité de leurs connaissances et pratiques pédagogiques.

2. Fondements théoriques

Le cadre conceptuel général est l'approche développementale. Le développement est un processus global de transformation lié à la fois au sujet dans sa dimension existentielle et expérientielle, et au contexte dans lequel il agit. L'individu est sujet d'activités productives ; l'activité humaine est une transformation d'objets (Piaget, 1937). L'apprentissage repose sur la conceptualisation qui reconstruit l'objet de connaissance (Piaget, 1961). La personne est aussi sujet d'activités constructives par lesquelles elle forge « ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur » (Rabardel, 2005, p. 13). Le sujet agit puis se transforme dans un processus de développement (Rabardel et Pastré, 2005). L'approche historico-culturelle pose que tout apprentissage est d'abord social, et que les leviers du développement sont les médiations (Vygotski, 1896-1934). Béguin et Rabardel (2000) en distinguent quatre types : pragmatiques - orientées vers l'action sur l'objet de l'activité, épistémiques - orientées vers la connaissance de l'objet, réflexives - orientées vers la connaissance et la gestion de soi, et interpersonnelles - orientées vers la gestion des dimensions dans lesquelles autrui est partie prenante. Ces fondements théoriques généraux sont au cœur de notre questionnement scientifique et de notre conception des environnements supportant le développement professionnel.

L'approche-programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) désigne un modèle d'organisation de l'enseignement autour d'un projet de formation ; elle est avant tout un changement de relation entre les cours et la formation dans son ensemble. En développant l'application ALOES qui permet de formaliser référentiels de compétences, plans de cours et situations pédagogiques, nous travaillons à une instrumentation de cette approche. Les cadres de référence nous ont conduits à soutenir l'objectivation des éléments de la formation (objectifs, ressources, activités, évaluation...) pour les partager, et la formalisation des choix pédagogiques pour les rendre explicites (Loisy *et al.*, 2013) ; le projet induit donc une activité productive explicite de la part des enseignants. De plus, pour assurer la cohérence et la complétude d'un programme de formation, le dispositif DevSup inspiré de l'approche-programme vise la construction collaborative du programme de formation par l'équipe pédagogique. Ainsi, DevSup soutient l'expérience vivante du travail collectif supportée par des environnements numériques.

Nous faisons l'hypothèse que le milieu ainsi créé pourrait permettre le développement de connaissances techno-pédagogiques. Nous nous intéressons précisément aux interactions cognitives et sociales d'un collectif d'enseignants impliqués dans une tâche commune soutenues par un dispositif numérique pour nous demander si elles diffusent dans leurs pratiques pédagogiques. Les connaissances techno-pédagogiques mobilisées par les enseignants sont étudiées en faisant référence au modèle TPack – *Technological Pedagogical and Content Knowledge model* (Mishra et Koehler, 2006) qui identifie la nature et les caractéristiques essentielles des savoirs professionnels des enseignants leur permettant d'intégrer le numérique dans leurs pratiques et qui amène à considérer l'articulation des connaissances relatives aux contenus à enseigner avec les connaissances technologiques et pédagogiques (Fig. 1).

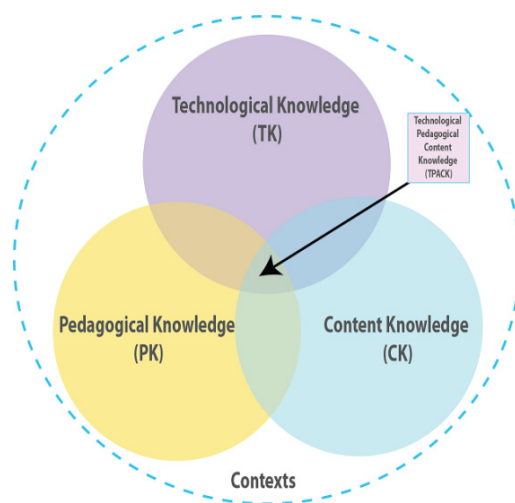


Figure 1 : Représentation des compétences TPACK dans le modèle de Mishra et Koehler (2006).

Du point de vue pédagogique, nous portons une attention particulière aux méthodes actives soutenant les interactions entre apprenants. En conséquence, la question de recherche est celle-ci : le dispositif DevSup qui soutient l'utilisation de supports numériques dans le cadre de la construction collaborative d'un programme a-t-il un effet sur les pratiques, à la fois en termes d'utilisation pédagogique du numérique et de méthodes pédagogiques actives ?

3. Méthodologie

Comme indiqué *supra*, le cadre conceptuel général est l'approche développementale et nous posons la nécessité de concevoir des instruments permettant de rester dans cette approche tout au long de la conception du dispositif et du déroulement de la recherche, y compris dans les démarches d'évaluation. Les enjeux méthodologiques sont alors de construire une méthode pour évaluer les effets du dispositif sur les pratiques pédagogiques avec le numérique qui, tout en permettant de recueillir des données pour la recherche, contribue au développement professionnel des enseignants.

L'originalité des travaux réside dans cette méthode : l'enseignant est amené à effectuer un retour réflexif sur ses enseignements au regard des connaissances techno-pédagogiques qu'il donne à voir en formalisant ses enseignements dans l'application ALOES. En revanche, il ne s'agit pas simplement de lui exposer ses productions telles qu'elles sont disponibles dans les formulaires de l'application pour les lui faire commenter, mais de faire en sorte qu'il s'empare d'une analyse s'appuyant sur le TPaCK (Mishra et Koehler, 2006) et s'engage dans une activité de réflexion pédagogique sur l'articulation de ses connaissances technologiques, pédagogiques et relatives aux contenus à enseigner pour aller vers une nouvelle intelligibilité de ses connaissances et pratiques.

La méthode comporte deux étapes. La première est une analyse des productions des enseignants récupérées dans l'application ALOES. Cette première analyse est réalisée par les chercheurs, sans interaction avec les enseignants. Ces données qui préexistent à la recherche sont analysées en prenant pour cadre le TPaCK. Cette analyse permet d'une part un premier repérage des articulations de connaissances, d'autre part une analyse des méthodes pédagogiques mises en œuvre. Elle débouche sur la préparation de représentations visuelles pour chacun des cours des enseignants impliqués dans le recueil de données. La seconde étape est la confrontation de chaque enseignant à cette ou ces représentation(s) (selon le nombre de cours qu'il donne) lors d'un entretien de recherche. Au cours de l'entretien, il est demandé à l'enseignant de compléter, en expliquant oralement ce qu'il fait, les liens entre les contenus visés par le cours, les méthodes pédagogiques qu'il a mises en œuvre, et les technologies qu'il a utilisées.

La population est composée de six enseignants du Master AI, représentatifs de la diversité de genre et des disciplines enseignées. La passation est individuelle. L'entretien est enregistré puis transcrit. Les productions des enseignants sur les représentations visuelles sont récupérées par l'équipe de recherche à la fin de l'entretien.

4. Résultats

Nous présentons trois types de résultats : 1-les résultats de l'analyse faite en amont par les chercheurs, 2-l'analyse des discours des répondants sur les effets qu'ils ressentent de l'expérience du travail collectif et de la formalisation de leurs enseignements dans l'application ALOES, 3-les résultats de la tâche d'auto-confrontation à la représentation visuelle de leurs connaissances selon le modèle TPaCK.

4.1 Résultats de l'analyse faite en amont par les chercheurs

Nous donnons deux exemples emblématiques des représentations auxquelles nous avons abouti suite à notre analyse des productions des enseignants. Dans le premier exemple (Fig. 2), on repère uniquement des éléments liés à l'activité pédagogique : dans ce cours les étudiants ont à lire, visionner, faire des présentations, échanger. Il n'est pas possible de dégager les liens précis avec les technologies utilisées et les contenus enseignés à partir de la formalisation des enseignements dans ALOES. Ce cas de figure est le plus fréquent.

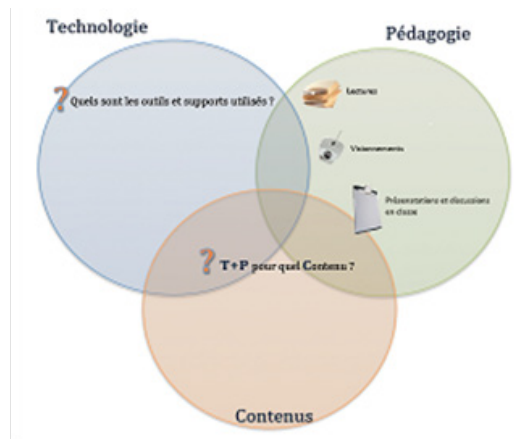


Figure 2 : Représentation visuelle extraite d'un cours de B d'après le modèle de Mishra et Koehler (2006).

Dans le second exemple (Fig. 3), on repère des éléments sur la pédagogie en lien avec les technologies utilisées : dans ce cours, les étudiants ont à réaliser la « co-rédaction de supports via wikis et forums » et des « projets via WordPress ».

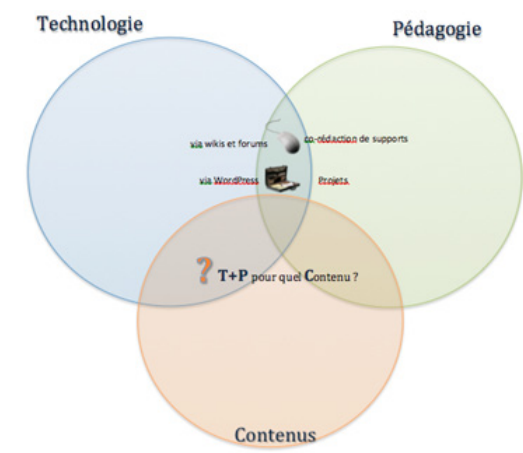


Figure 3 : Représentation visuelle extraite d'un cours de A d'après le modèle de Mishra et Koehler (2006).

4.2 Effets repérés dans les discours

4.2.1 Effets de l'expérience du travail collaboratif perçus par les répondants

Nous donnons quelques citations extraites des discours des répondants qui montrent que, selon eux, les interactions sociales, au sein de l'équipe pédagogique, ont joué sur leur développement professionnel : « quand on a mis au point le cursus du master... [pendant] toutes les réunions qu'on a faites on a utilisé des Pad. Et c'était la première fois pour moi et ça a beaucoup joué sur mes pratiques... on avait un résultat et chacun voyait les choses et ce qu'on avait discuté » (B) ; « ça a eu beaucoup d'impacts sur mes pratiques pédagogiques parce que j'avais tendance à faire des cours magistraux où je parlais pendant toute la durée du cours... et maintenant, je suis passé à des modes de cours beaucoup plus interactifs... » (C) ; « J'ai profité du montage de cette formation pour réactualiser mes approches pédagogiques et utiliser de nouveaux outils collaboratifs » (D).

4.2.2 Effets de la formalisation perçus par les répondants

Selon les répondants, la formalisation demandée dans l'application ALOES a produit des effets variés. Nous donnons quelques citations extraites des discours :

- Sur la créativité : « *Ce master nous amène en tant qu'enseignant à être plus créatif... je pense que ALOES y a joué car la manière de formaliser ce qu'on va faire c'est une chose très importante* » (A) ;
- Sur la continuité « *Bientôt, je vais être remplacé par un jeune enseignant, qui va continuer avec mes enseignements. Je ne sais pas comment il va se les approprier, mais je sais qu'il y a toujours un outil de référence qui est ALOES...* » (A) ;
- Tout en maintenant une souplesse « *...avec cet outil il pourra dire 'je vais reformuler cet objectif, je vais changer tel autre qui n'est plus à jour.'* » (A).

4.3 Résultats de la tâche d'auto-confrontation

Tous les participants ont complété les représentations visuelles qui leur ont été présentées, mais les interactions centrales du modèle ne sont cependant pas toujours bien explicitées. En revanche, lorsque la tâche est bien réalisée, la représentation est instructive sur les articulations TPaCK. De plus, on peut observer, chez les enseignants qui ont renseigné plusieurs cours dans l'application une certaine flexibilité des connaissances TPaCK que nous repérons par la diversité des interactions TPaCK selon les UE et parfois à l'intérieur d'une même UE pour un enseignant donné. Ainsi, dans la Figure 4, les deux graphiques renvoient à des articulations différentes de ces connaissances pour l'enseignant C, en fonction des enseignements qu'il réalise, et la flexibilité transparait également tout au long de son discours.

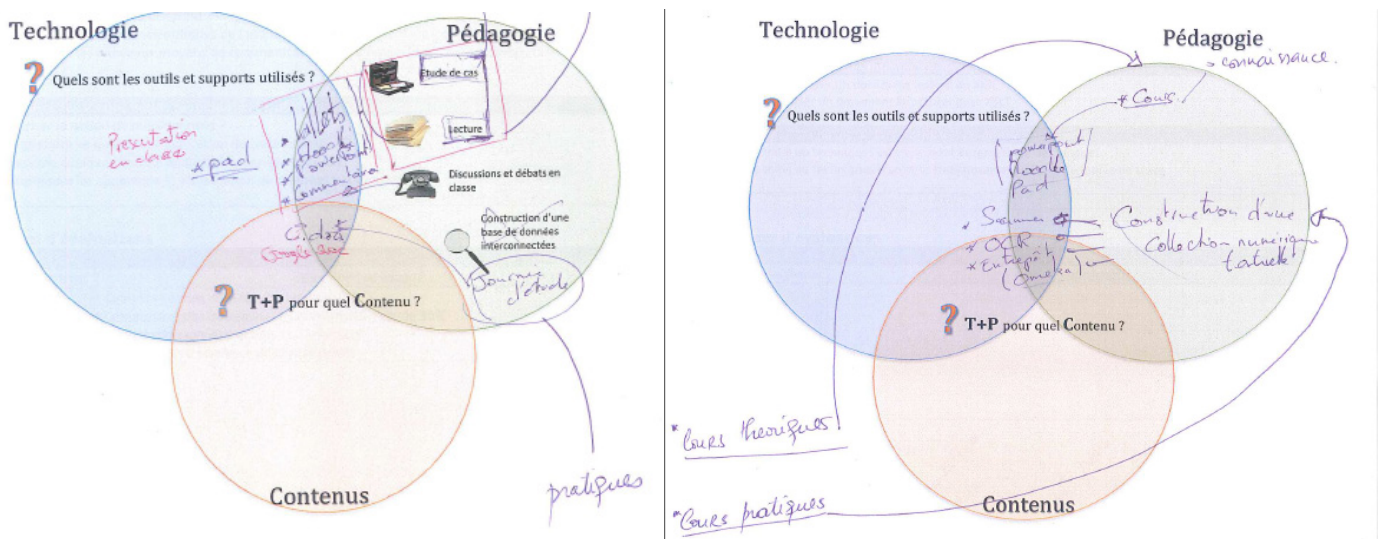


Figure 4 : Représentations TPaCK complétées par C pour deux de ses cours.

5. Discussion

5.1 Synthèse des résultats

Les répondants disent tous avoir tiré profit de l'expérience vivante de l'usage des outils numériques pour des interactions au niveau de l'équipe pédagogique. Cela leur a ouvert des perspectives qu'ils ont exploitées pour se lancer dans de nouvelles méthodes pédagogiques. Les articulations TPaCK sont souples, ce qui indique qu'ils ne reproduisent pas un exemple vécu, mais qu'ils adaptent les potentialités des outils numériques aux enseignements qu'ils ont à prodiguer. On note aussi que la réflexivité se développe en direction des apprentissages des étudiants.

5.2 Effets du dispositif

On peut dire qu'il y a eu un effet de « formation », même si elle n'était pas formelle ; on peut la qualifier de formation...

- *par les pairs* du fait que chacun contribue au développement de tous : l'approche-programme apparaît alors comme un contexte qui facilite la mutualisation des pratiques pédagogiques et l'échange d'expériences ;
- *par l'action* en raison de la dimension productive très présente dans le dispositif ;
- *in situ* du fait que la formation se déroule dans le contexte même de l'action professionnelle ; le développement professionnel apparaît alors comme découlant de l'activité professionnelle et venant la nourrir en retour.

5.3 Critiques de la méthodologie

Il est difficile de séparer des effets qui seraient attribuables à ALOES des effets du contexte. En effet, l'expérimentation s'est déroulée avec une équipe nouvellement constituée, dont le responsable de formation était engagé dans la réflexion pédagogique, cette équipe a bénéficié d'un accompagnement par un ingénieur pédagogique. Par ailleurs, une amélioration serait à prévoir dans la passation pour que la réflexion des répondants soit toujours orientée vers les interactions technologiques / pédagogiques / relatives aux contenus simultanément.

6. Conclusion et perspectives

Le projet DevSup vise la qualité des programmes d'une part en permettant, par son application ALOES, la formalisation des enseignements, d'autre part en soutenant les interactions sociales au sein des équipes pédagogiques universitaires. Nous voulions savoir si l'expérience vivante du travail collectif s'appuyant sur les environnements numériques pouvait avoir un effet sur le développement pédagogique des enseignants, notamment : les résultats valident cette hypothèse pour les six cas d'enseignants ayant participé à l'évaluation.

Pour rester dans le cadre de l'approche développementale y compris pendant le processus d'évaluation, nous voulions mettre au point une méthode qui, tout en permettant d'évaluer les effets du dispositif, soutiendrait la réflexivité pour conduire l'enseignant à une nouvelle intelligibilité de ses connaissances et pratiques. Les retours des participants sur ce point sont plutôt encourageants, mais il nous faudrait dupliquer l'expérience pour confirmer la validité de la méthode. Le dispositif est actuellement en cours d'expérimentation dans de nouveaux contextes de licence et de master, où nous espérons trouver l'opportunité de reprendre cette méthode d'évaluation pour la valider du point de vue de ses potentialités à soutenir une nouvelle intelligibilité des pratiques. En revanche, nous avons relevé que les visuels présentent un intérêt incontestable pour focaliser l'attention des répondants qui doivent se centrer sur la représentation de leur production qui les questionne, et ils ne peuvent pas répondre dans le vague.

Une autre perspective serait de repérer les effets de cette méthode sur la durée, et d'en mesurer plus directement les effets en termes de conscientisation, d'analyse, et de compréhension des pratiques pédagogiques. Si cette méthode s'avère efficace, elle pourrait aussi être intégrée à la démarche d'accompagnement des équipes pédagogiques, dans le dispositif DevSup, comme une sorte d'outil de positionnement de l'articulation des connaissances.

7. Références et bibliographie

Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, 173-191.

Loisy, C., Sanchez, E., Decossin, M., Lison, C., Dufour, C., Bénech, P. (2013). DevSup : médiatisations pour la construction collaborative d'un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur. *Actes du colloque EPAL 2013, Échanger Pour Apprendre en Ligne*. Université Stendhal, Grenoble 3.

Mishra, P., et Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme - un défi à relever*. Canada : Presses internationales Polytechnique.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement* (pp. 11-29). Toulouse, France : Octarès Editions.

Rabardel, P., et Pastré, P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.

Sanchez, E., Dufour, C., Loisy, C., Decossin, M., et Bénech, P. (2013). ALOES, un EIAH pour l'opérationnalisation de l'enseignement dans le supérieur. Dans C. Choquet, P. Dessus, M. Lefevre, J. Broisin, O. Catteau, P. Vidal (dir.), *Actes du colloque EIAH'2013 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Toulouse, Institut de Recherche en Informatique de Toulouse (IRIT).

Vygotski, L. (1896-1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Wang, F. et Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23

L'évaluation des programmes de formation continue universitaire. Quel référentiel pour aller au-delà de la mesure de satisfaction ?

Anne Grzyb & Christine Jacqmot

1. Objectif

L'objectif de cette communication est de présenter le processus de référentialisation (Figari, 1994) sous-jacent à la conception des outils d'évaluation spécifiques aux programmes de formation continue universitaire.

2. Description du contexte :

Parmi les défis auxquels les universités sont confrontées, celui de la formation tout au long de la vie entraîne des conséquences importantes au niveau :

- des publics : arrivée d'adultes en reprise d'études (VAE, Formation continue...);
- des missions : développement de curricula dans une logique de formation initiale et continue, organisation des parcours de formation flexibles destinés aux adultes ;
- des structures : création des services de formation continue ;
- de l'offre de programmes diplômants et certifiants.

Ces programmes assurent le transfert des savoirs issus de la recherche vers le monde du travail, s'inscrivant dans une logique de développement, d'évolution ou de réorientation professionnelle des adultes. Ils nécessitent la mise en place d'une ingénierie de formation adaptée et d'outils spécifiques dont ceux permettant leur évaluation.

3. Présentation de la problématique

Des pratiques évaluatives existaient préalablement pour évaluer les programmes de formation continue. Elles étaient basées sur des outils résultant de bonnes pratiques existantes mais n'avaient pas été réfléchis en termes de référentiels. Il n'y avait pas eu de travail d'explicitation des critères d'évaluation. Dans la plupart des cas, cela se limitait à une mesure de la satisfaction.

A l'heure actuelle, les pouvoirs subsidiaires de ces formations nous contraignent à expliciter de plus en plus précisément la plus-value des programmes et donc à nous interroger sur la définition de cette plus-value. Dans certains cas, nous devons expliciter le lien entre la formation et la mise à l'emploi. Dans d'autres cas, nous devons argumenter la relation entre les acquis de la formation et le développement économique régional de la région d'où proviennent nos étudiants.

Face à ce contexte de plus en plus complexe, une réflexion a été menée au sein de l'UCL pour objectiver en quoi consiste la plus-value de ces programmes. Cette réflexion a débuté par une revue de la littérature scientifique en matière d'évaluation de l'efficacité/impact d'une formation que nous avons appréhendée par la focale du transfert des apprentissages vers les milieux professionnels tant au niveau individuel que au niveau organisationnel et renvoyant, selon les modèles retenus (D.L Kirkpatrick, 1994 ; F.-M Gerard, 1997 ; Meignant A., 2009), à quatre niveaux de mesures :

- la satisfaction ;
- les apprentissages réalisés (maîtrise des acquis d'apprentissage) ;
- le transfert vers l'activité professionnelle du participant ;
- l'effet de la formation sur l'organisation du participant.

4. Description de l'outil

Il s'agit d'un questionnaire composé des macro-critères suivants :

- La satisfaction générale
 - La qualité de l'enseignement et de l'encadrement
 - La pertinence, adéquation et utilité de la formation (A)
 - Les dispositifs d'évaluation des acquis des participants
 - La charge de travail (A)
 - Le contenu de la formation et dispositifs pédagogiques
 - La cohérence du programme (A)
 - Les acquis à l'issue de la formation
 - L'impact sur le participant (B)
 - L'impact sur l'organisation (B)
- (A) Cette partie du questionnaire renvoie au modèle STAR d'Alain Meignant
(B) Cette partie du questionnaire renvoie au modèle de F-M . Gérard. et al

Chaque macro-critère est explicité en plusieurs critères d'évaluation. Les résultats, après traitement statistique, sont proposés sous forme d'histogrammes, de moyennes, d'écart type et de lignes de profil.

5. Limites et perspectives

Enfin, la communication fera le point sur l'accompagnement et l'exploitation des outils (étapes de test, de validation, d'information et de diffusion) et leur utilité en termes de pilotage de programme : une discussion portera sur la contribution de ces outils comme aide à la décision pour les concepteurs des programmes, sur leur intérêt dans le cadre d'une politique globale de qualité au sein des universités, ainsi que sur leurs limites.

Bibliographie :

Ardouin T., Ingénierie de formation pour l'entreprise, Dunod, Paris, 2006.

Enlart S., Formation : les dispositifs en question, Editions Liaisons, Paris, 2008.

Enlart S., Concevoir de dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement, Les éditions Demos, Paris, 2007.

Figari, G., Evaluer : quel référentiel?, Bruxelles, De Boeck, 1994.

Gerard F-M., Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation, Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, n°211, 2008.

Gerard F-M., Lavendhomme E, Roegiers X, Les fonctions la formation continue in Roegiers X., Analyser une action d'éducation et de formation, De Boeck, Bruxelles ,1997.

Kirkpatrick D.L., Evaluating Training Programs: The Four Levels, CA, Berett-Koelher, San Francisco, 1994.

Malassingne P., Mesurer l'efficacité de la formation : évaluer le résultat et la rentabilité, Eyrolles, Paris 2007.

Meignant A., Manager la formation, Editions Liaisons, Paris, 2009.

Santelmann P., De l'efficacité en formation continue, Editions Liaisons, Paris, 2004.

Application d'une démarche pluri-méthodologique sur un corpus de représentations sociales

Mélanie Ferrara & Nathanaël Friant

1.1. Introduction

Cette communication vise à présenter une approche méthodologique originale pour le recueil et l'analyse des représentations sociales. La recherche que nous avons menée a pour contexte la hiérarchisation des filières dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone qui, bien qu'elle soit officiellement proscrite (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997) nous semble être une conséquence des règles régissant l'orientation des élèves. En effet, dès le premier degré de l'enseignement secondaire, les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires sont orientés, par le jeu des attestations restrictives, vers des enseignements de plus en plus qualifiants. Cet état de fait contribue à dévaloriser les filières qualifiantes qui deviennent les seules voies possibles pour les élèves en échec scolaire. C'est dans ce contexte que nous avons recueilli les représentations sociales de 668 élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire des régions de Mons et La Louvière (Belgique) à propos des différentes filières d'enseignement. Nous voulions en effet savoir comment les élèves eux-mêmes se représentent les différentes filières, quels sont les principaux éléments qui constituent ces représentations, et si une dévalorisation en ressort bien.

L'étude des représentations sous leur dimension sociale s'est basée sur la notion de « noyau » central. Dans notre étude, nous avons choisi d'utiliser l'analyse structurale des représentations sociales telle que décrite par Abric (2003a). En effet, selon Abric (2003a), l'analyse d'une représentation doit prendre en compte ses deux composantes : son contenu et sa structure, organisée autour du noyau central.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons donc mis en œuvre une approche pluri-méthodologique. La figure 1 résume, de façon thématique, le processus mis en œuvre pour y parvenir. Les questions guidant notre recherche sont présentées sur la gauche de la figure. Chaque question entraîne une ou plusieurs méthodes de recueil des données (au milieu), et une ou plusieurs techniques d'analyse (à droite). Les liens entre questions, méthodes de recueil et méthodes d'analyse sont représentés par des flèches. Les flèches présentant un même pattern représentent un chemin « question-méthode de recueil – méthode d'analyse ». Dans la suite de ce texte, nous présentons notre démarche en suivant l'ordre chronologique.

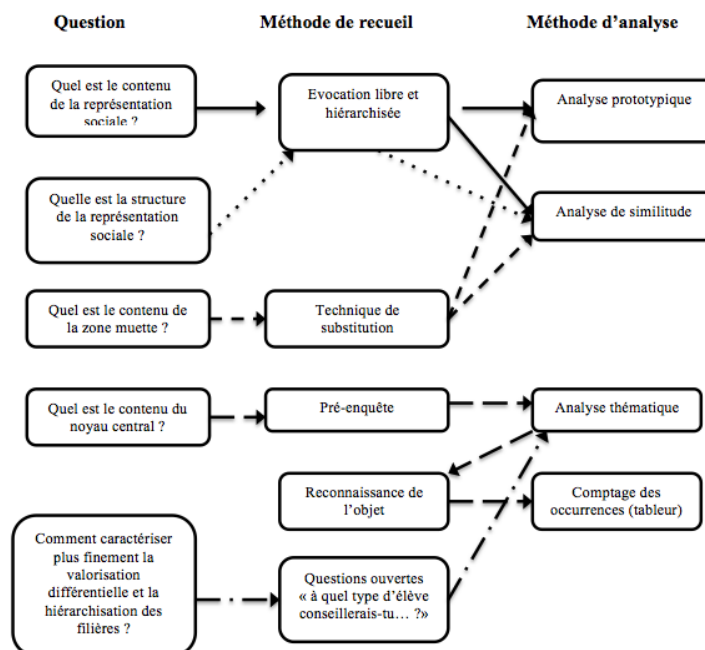


Figure 1 - Organisation de l'approche pluri-méthodologique

Mercredi 28 janvier

1.2. Pré-enquête

La toute première étape de l'étude consiste en une pré-enquête auprès d'un échantillon réduit qui dispose des mêmes caractéristiques que les sujets interrogés. Cette étape débouche sur la construction d'un questionnaire à administrer lors de l'étude principale. Pour réaliser cette pré-enquête, nous avons sélectionné 127 élèves de deuxième et de dernière année de l'enseignement secondaire dans un établissement ne participant pas à l'étude principale.

Cette pré-enquête consistait en une évocation libre où le sujet devait caractériser par de courtes phrases de maximum cinq mots ce qui lui venait spontanément à l'esprit lorsqu'il entendait les termes inducteurs « enseignement professionnel, enseignement général, enseignement technique de transition, enseignement technique de qualification ».

1.3. Elaboration du questionnaire

La deuxième étape de l'étude consiste en l'élaboration du questionnaire pour l'enquête principale. Ce questionnaire comprend un certain nombre d'items visant à recueillir les représentations sociales des sujets au moyen de différentes techniques. Le contenu d'une représentation sociale est recueilli grâce à l'évocation libre et hiérarchisée décrite par Abric (2003a). Vient ensuite la deuxième phase de hiérarchisation où chaque sujet doit classer ses réponses selon un ordre d'importance. La troisième phase consiste en la vérification de la construction du noyau central assurant ainsi la validité de l'analyse structurale. Parmi les techniques proposées par Abric (2003a), celle appelée « technique de reconnaissance de l'objet » est bien adaptée à une population d'adolescents. En effet, cette technique est simple et rapide, permettant ainsi d'alléger le questionnaire afin de ne pas perdre le sujet. Pour faire émerger la zone muette, nous utilisons la technique de substitution. Celle-ci vise à permettre au sujet d'exprimer ses idées en les attribuant à d'autres personnes qu'à lui-même (Abric, 2003b). Enfin, quatre questions ouvertes ont été ajoutées afin de dégager une possible valorisation et/ou hiérarchisation des filières. La phase d'élaboration du questionnaire se termine par le test auprès d'une classe et l'adaptation des consignes pour une meilleure compréhension.

1.4. Administration du questionnaire

Les questionnaires ont été administrés entre le 13 janvier et le 14 février 2014 en la présence de l'enquêtrice soit durant les heures de cours, soit durant les heures d'études selon les desiderata des chefs d'établissements et du personnel enseignant. Quarante-trois établissements ont été sollicités pour participer à cette recherche. Parmi ceux-ci, dix-sept ont accepté.

1.5. Saisie des données et nettoyage du corpus

Les questionnaires ont été retranscrits au format informatique sous Excel, afin de garantir une facilité d'encodage et une flexibilité d'exportation. Les évocations ont ensuite été nettoyées afin d'obtenir une structure lisible des représentations sociales, réduisant le corpus initial de 6650 mots ou expressions différentes à 1482 unités sémantiques sans pour autant détourner le sens initial des évocations.

1.6. Analyse prototypique

L'analyse prototypique permet de traiter les évocations libres et hiérarchisées afin de dégager une première structure des représentations sociales (Jeoffrion, 2009). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel EVOC2000. Cette analyse prototypique nous permet donc d'obtenir une première référence quant à la représentation sociale pour l'évocation des élèves ainsi que la zone muette. À elle seule, elle ne suffit cependant pas à confirmer la centralité de certains éléments.

1.7. Contrôle de la centralité

Les évocations sont complétées par les questions fermées, qui, sur base de la technique de reconnaissance de l'objet, ont pour but de valider les résultats obtenus par l'analyse prototypique. On peut ainsi distinguer les éléments correspondant au noyau central des éléments périphériques et éventuellement des éléments contrastés qui peuvent indiquer la présence de sous-groupes.

1.8. La recherche de la structure de la représentation sociale par analyse de similitude

L'analyse de similitude vient donner un corps à la représentation sociale (Bouriche, 2003). Elle est menée avec le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009), qui permet le traitement statistique de textes ou de questionnaires en s'appuyant sur logiciel R. Nous créons donc, dans un premier temps, la matrice de similitude à partir des éléments recueillis grâce à notre questionnaire. Dans l'évocation libre, ces éléments peuvent être définis comme les cooccurrences de deux items. Dans un deuxième temps, le graphique de l'arbre maximum, construit à partir des indices maximum pour chaque item, permet de révéler de façon graphique et plus lisible la structure de la représentation dégagée de la matrice de similitude.

1.9. L'analyse des questions ouvertes

Les questions ouvertes ont pour but de mettre en évidence une hiérarchisation et/ou valorisation des filières. Pour ce faire le corpus complet des questions ouvertes a été transcrit. Il a ensuite été soumis à une analyse qualitative thématique en continu (Paillé et Muchielli, 2012) selon une méthode « ascendante » (Paillé et Muchielli, 2012).

1.10. Discussion

L'association de traitement quantitatif et d'analyse qualitative des résultats s'est révélée particulièrement adaptée dans le cadre de notre démarche. Notre support, le questionnaire, nous a permis de récolter de façon rapide et efficace un corpus suffisamment riche pour permettre l'analyse qualitative des données. L'évocation et la technique de substitution ont constitué de puissants outils de

recueil de la représentation, relativement simples à mettre en place selon la population étudiée. Cependant, l'analyse prototypique subséquente a montré ses limites face à un corpus aussi riche et hétérogène. L'analyse prototypique ne se suffit donc pas à elle-même et elle est justement accompagnée d'une analyse catégorielle a posteriori de la part des chercheurs qui s'orientent dans ce type de démarche. Dans notre cas, les autres méthodes d'analyse ont constitué des outils complémentaires indispensables à l'interprétation des résultats. Le contrôle de la centralité a permis de dégager une base de référence de la représentation, même si celle-ci s'est révélée limitée face à la richesse du corpus des évocations. Ensuite, l'analyse de similitude a été perçue comme l'outil le plus efficace pour l'interprétation de la représentation. Finalement, l'analyse qualitative a permis de dégager des aspects plus riches de la représentation et de confirmer une partie des résultats obtenus grâce aux méthodes précédentes.

1.11. Bibliographie

Abric, J-C. (2003a). L'Analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & Buschini (Eds.), *Les Méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint Agne: ERES.

Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221-252). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. (Moniteur : 23 septembre 1997).

Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 82(2), 73-115

Paillé, P. & Mucchieli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Ratinaud P. (2009). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [programme informatique]. En ligne <http://www.iramuteq.org>.

Label qualité à ESTO de l'Université Mohammed Premier : principes et expérimentation d'une démarche fédératrice

Saida Filali, Rachid Hajbi, Christine Jacqmot & Jean-Marc Braibant

L'université Mohammed I (UMP), Oujda, Maroc, est engagée depuis plusieurs années dans une démarche de déploiement de la qualité. Dans le cadre d'une collaboration fructueuse Nord-Sud, l'université s'est dotée d'une démarche d'auto-évaluation basée sur un référentiel construit par les membres de l'université. L'originalité de ce référentiel réside dans sa construction collaborative au sein de l'UMP, procédant ainsi à une première démarche d'appropriation d'une culture qualité. La philosophie dans laquelle cette démarche a été construite sert de levier pour une amélioration continue de la qualité des formations de l'UMP. Elle permet aussi une intégration effective dans les formations et dans la gestion des formations de services et projets en cours de développement à l'UMP : un centre d'information et d'orientation aux étudiants, de nouveaux services informatiques dont des outils d'elearning, un projet de mise en place d'un service de gestion centralisée des bibliothèques. Cette communication présente la démarche qui a été suivie, les dimensions et critères du référentiel, les leviers qu'il représente eu égard la qualité des enseignements et de la formation des étudiants mais aussi les projets novateurs en cours. Grâce à ce référentiel, la qualité des formations se refléchit, se travaille et se décroïssonne, dépassant les frontières des responsabilités des Etablissements de l'UMP : de facto, le référentiel stimule les établissements à intégrer aux formations les avancées de projets et services transversaux de l'UMP.

Article

Depuis l'avènement de la réforme pédagogique, en 2003, l'université Mohammed Premier (UMP, Oujda), à l'instar des autres universités marocaines, jouit d'une autonomie certaine vis-à-vis de la tutelle, en particulier dans les domaines de la pédagogie et de la recherche scientifique [8].

Le pendant de cette autonomie est la responsabilisation de l'université et de ses composantes en matière de management de la qualité des programmes et des formations, de la recherche et de la gouvernance.

L'UMP s'est inscrite activement dans cette démarche, dont la philosophie globale a été présentée dans un précédent colloque de l'ADMEE [5].

Le premier résultat concret de cet engagement est la réalisation, au niveau de l'UMP, d'un « référentiel d'auto-évaluation qualité des formations » réalisé en collaboration avec l'université catholique de Louvain (Belgique), dans le cadre d'un projet UMP-CUD:

- ce référentiel d'auto-évaluation a été réalisé en extrayant du référentiel qualité AQUIMED et de sa déclinaison à l'UMP [1][9] les dimensions et références spécifiques à la formation et d'application à l'UMP ;
- ensuite, il a été complété par des dimensions porteuses d'une qualité pédagogique intrinsèque aux formations : approche programme, alignement compétences-évaluation des acquis – dispositifs pédagogiques, etc. ;
- enfin, des éléments de qualité relevant de projets importants de l'UMP ont été identifiés, en collaboration avec tous les acteurs concernés. La question posée a été d'identifier dans les projets suivants quelles sont les éléments de ces projets à mobiliser par les établissements pour améliorer la qualité des formations : projet d'accueil et accompagnement des (futurs) étudiants au sein du Centre d'Information, d'Orientation et de la Vie estudiantine, projet de gestion centralisée des bibliothèques, projet de service général d'informatique, comportant un ambitieux volet elarning, par exemple.

L'élaboration de ce référentiel d'auto-évaluation s'est articulé autour d'une large consultation et implication des différents acteurs et parties prenantes, illustrant bien l'appropriation d'une démarche qualité au sein de l'UMP, avec un poids équivalent accordé à chacun des termes « démarche » et « qualité » (cf Dejean [4] : « *Dans l'expression démarche qualité, il y a le terme démarche. En fin de compte, il est probablement aussi important – sinon plus – que celui de qualité* »).

Les éléments du référentiel et son processus d'élaboration appropriatif feront l'objet de la première partie de la communication.

Afin que l'auto-évaluation des formations organisées par les composantes de l'UMP ait un impact concret sur la gestion et l'amélioration des formations, son exploitation a été définie de manière « classique » (auto-évaluation interne, rapport d'auto-évaluation, visite d'experts externes, rapport d'évaluation externe rédigé par les experts) tout en s'articulant à la possibilité d'obtention d'un « Label Qualité Formation » interne à l'UMP et décerné sur recommandation des experts externes ayant réalisé l'évaluation. Ce label a été conçu pour stimuler une amélioration continue et progressive de la qualité des formations dispensées au sein de l'UMP. Pour conserver son label, un établissement doit non seulement conserver son niveau de qualité pour les références validées par les experts mais doit également engranger des progrès sur d'autres références (y compris sur l'exploitation des ressources et du potentiel offert par les autres projets en cours à l'UMP). Il s'agit réellement de soutenir, au

sens donné par J. Lanares dans [7], une démarche visant à assurer et à améliorer de façon continue la qualité des activités, en y déployant des approches visant à augmenter l'adhésion de tous les acteurs pour ensuite mieux les transposer en actions, à un niveau individuel ou collectif.

Ici encore, la labellisation a été élaborée en tenant compte du contexte et des lignes politiques propres, mettant en application le principe rappelé par E. M. Bensimon dans [2], « *la définition de la qualité n'est pas neutre et relève au contraire d'intérêts particuliers, de valeurs et de croyances à propos de ce qui est perçu comme le bien commun à développer, à un moment donné, dans une société donnée* ».

La seconde partie de la communication présentera les principes fondateurs du label et illustrera en quoi le label sert de levier pour une approche intégrée, participative, continue et adaptée de la qualité.

En conclusion, nous analyserons l'adhésion de la démarche avec l'observation soulevée par [Coy 2011] : « *Quality assurance, as a process, is concerned with expectations and perceptions. There are immediate reasons to expect confusion when there is often an absence of clarity about the basis for both the expectations and the perceptions* ».

Références

1. Aquimed (2013) *Le projet Aquimed. Objectifs, mise en œuvre, résultats et Définition - Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée Algérie - Maroc - Tunisie* Projet européen Tempus 2010-2013 - <http://www.aquimed.org/>
2. Bensimon, E.M. (1995). *Total quality management in the academy : a rebellious reading*. Harvard educational review, 65 (4), 593-611.
3. Coy, M. (2011). *Putting quality at the centre of quality assurance. Where is the centre ?* Keynote address given at EQAF, Antwerp, 18 november 2011, In *Quality and trust: At the heart of what we do- EUA Case Studies*. (http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2011/PS_2_-_Marion_Coy.sflb.ashx)
4. Dejan, J. (2007). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle*. In A. Heldenbergh, *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris, L'Harmattan.
5. El Gadi, M., Kembouche, M., Bezzazi, A., Jacqmot, C. & Braibant, J.-M. (2014). *Création d'un label qualité à l'université Mohammed 1 : vers une dynamique institutionnelle d'auto-évaluation*. 26eme colloque de l'ADMEE Europe. Marrkach, le 16 janvier 2014.
6. Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* - De Boeck - Wesmael. Bruxelles.
7. Lanares, J. (2009). *Tracking the development of a Quality Culture. Is the discourse translated into action ?* 4th EQAF, 19-21 November 2009. Copenhagen, Denmark.
8. Loi01-00 (2000). *Articles 5 et 12 de la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, publiée en 2000* (http://www.dfc.gov.ma/dfc/images/pdf/Loi_01-00.pdf)
9. *Référentiel qualité de l'Université Mohammed 1er (2012). En partenariat avec le projet Tempus Aqu-umed, la Coopération universitaire pour le développement*. Cellule qualité de l'Université Mohammed 1er. Oujda, mars 2012.
10. Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools. Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels, EUA publications. (<http://www.eua.be>)

Quelle évaluation pour quelle activité didactique en éducation physique ? Etude comparée en basketball

Daniel Deriaz, Benoît Lenzen & Nicolas Voisard

En Suisse, l'éducation relève de la compétence cantonale. Toutefois, les cantons qui ont ratifié le concordat HarmoS (entré en vigueur le 1er août 2009), s'engagent à une harmonisation structurelle de la scolarité obligatoire (objectifs et durée des cycles communs, etc.). Les cantons Romands, qui ont tous adhéré au concordat, se sont accordés sur un Plan d'Études Romand (PER). Dans le domaine de l'éducation physique, le PER propose quatre axes thématiques. Pour chacun de ces axes et pour chaque cycle d'apprentissage, un objectif d'apprentissage, ses composantes ainsi que des attentes fondamentales sont répertoriés.

Si le PER fixe les bases d'un projet global de formation de l'élève, il est à relever que les cantons se sont ménagé la possibilité d'y inclure des spécificités ou des compléments cantonaux. L'évaluation en éducation physique (EP) relève justement de ces spécificités cantonales. Ainsi, les pratiques d'évaluation diffèrent partiellement entre les cantons.

Considérant que l'enseignant passe une bonne partie de son temps à évaluer et que l'évaluation est au cœur de la négociation didactique (Chevallard & Feldmann, 1986), nous nous demandons dans quelle mesure les textes à propos de l'évaluation, le PER ou les conceptions des enseignants, peuvent influencer la relation didactique ?

L'enseignant exerce un travail dont les tâches constitutives sont co-déterminées par sa situation de travail, les élèves et lui-même ainsi que par les diverses orientations de celles-ci (Goigoux, 2007). L'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement (Allal, 2007) et représente une composante du jeu didactique et des transactions didactiques (Sensevy, 2007).

Pour analyser l'activité didactique du point de vue qui nous intéresse, nous avons mené une étude clinique/expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) à partir des différents états du contrat didactique et du milieu (Sensevy 2006) Tous les déterminants de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007) n'étant pas à rechercher que dans la classe, nous avons retenu trois grandes strates de descripteurs de l'action (Sensevy (2006, 2007) : lors des transactions « in situ », lors de la préparation « hors de la classe » et en fonction des déterminations institutionnelles.

Dans le cadre de cette étude, nous avons récolté trois types de données (des traces écrites constituées de documents officiels de référence et de documents personnels, des enregistrements audio d'entretiens et des observations filmées) auprès de deux enseignants (une enseignante chevronnée et un enseignant novice) issus de deux cantons différents.

Nous avons procédé à une analyse de contenu des différentes traces écrites obtenues, à une analyse « interne » des séances observées au regard des descripteurs de la théorie de l'action didactique et à une analyse « externe » des entretiens afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses soulevées par les analyses interne et de contenu (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Les premiers résultats témoignent de pratiques didactiques variées entre les deux enseignants. L'enseignante expérimentée bénéficie d'un document de cadrage cantonal précis. De plus, elle dispose d'un projet d'établissement dans lequel les enjeux d'apprentissage ainsi que les conditions de l'évaluation sont bien formalisés. Ces informations sont transmises aux élèves en début de cycle. L'évaluation est « outillée » et traverse tout le cycle d'enseignement. L'évaluation « guide » l'enseignement et l'apprentissage et participe de l'ensemble des phases de l'intervention. L'évaluation formative est au cœur de la chronogenèse. La relation didactique est centrée sur des contenus identifiés. Il y a une relation étroite entre ce qui est enseigné et évalué.

L'enseignant novice ne bénéficie pas de document de cadrage cantonal propre à l'EP et à l'évaluation. L'enseignant n'a pas un projet bien identifié. Il dispose d'un document de type « catalogue de tâches ». Les contenus sont rarement explicites pour les élèves. L'évaluation formative est quasi absente. L'évaluation est centrée exclusivement sur une « maîtrise » technique qui ne rend pas compte d'une compétence. En effet, pour évaluer une compétence, il est nécessaire de proposer une tâche qui suppose « une activité inscrite dans un contexte qui ne soit pas un prétexte à la vérification de procédures, mais fasse partie intégrante de la résolution » (Carette, 2007, p.56) pour éviter la simple application de procédure.

Ces résultats permettent de considérer que pour certains enseignants, l'évaluation est un processus qui fait partie intégrante du contrat didactique alors que pour d'autres, l'évaluation remplit prioritairement, pour ne pas dire exclusivement, une « fonction pragmatique » – c'est-à-dire sommative – liée aux exigences du contexte (David, 2000). La nécessité d'une formation à l'évaluation intégrée à la didactique (Bain, 1988) nous paraît toujours d'actualité si l'on désire coordonner « approches didactiques et approches évaluatives au service des apprenants ».

Références

- Allal, L. (2007). Evaluation: lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Dir.). Enseigner. Collection Apprendre. Paris: PUF.
- Bain, D. (1988). Pour une évaluation intégrée à la didactique. In M. Gather-Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maîtres ?* (pp. ??). Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier N°26.
- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education et Formation*, 286, 51-61.
- Chevallard, Y., & Feldmann, S. (1986). Pour une analyse didactique de l'évaluation. Publication de l'IREM, Marseille, 3.
- David, B. (2000). Education physique et sportive. La certification au baccalauréat. Documents et travaux de recherche en éducation N°39. Paris : INRP.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 1(3), 47-70.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

L'évaluation des élèves en EPS au lycée : limite des référentiels et décalage entre les programmes et les pratiques des enseignants

Julien Moniotte & Lucie Mougenot

En France, la fin d'année 2014 au sein du ministère de l'éducation nationale a été marquée par la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Cette dernière a abouti à un rapport remis à la ministre de l'Éducation Nationale le 13 février 2015. S'il prend en compte les résultats de nombreuses recherches sur l'évaluation, le rapport semble ignorer les travaux considérant l'évaluation comme une transaction entre enseignants et élèves, un fait didactique à part entière (Chevallard, 1986), une source d'arrangements (Merle, 1996). A la lecture de ces travaux, il paraît risqué pour les enseignants de dévoiler ces arrangements en expliquant clairement tous les mécanismes de leur pratique évaluative. Souligner l'écart entre celle-ci et ce que préconisent les programmes et référentiels officiels semble tout particulièrement périlleux pour le corps professoral. Nous présentons ici une analyse de ces écarts dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS).

1. Les évaluations scolaires questionnées

L'évaluation des compétences des élèves est une préoccupation majeure des enseignants, puisqu'elle représente dix-huit à vingt pour cent de leur temps de travail (Braxmeyer et al., 2004) et qu'elle aboutit régulièrement à une prise de décision quant au devenir des élèves. Cependant, elle n'est pas une pratique rationnelle (Tochon, 1989) et elle questionne largement les praticiens et chercheurs dans le but d'assurer une cohérence optimale entre les attentes officielles, le niveau réel des élèves, les apprentissages visés et les critères d'évaluation définis. La question de la concordance entre la didactique disciplinaire, les référentiels nationaux d'évaluation et les pratiques professorales est transversale à toutes les disciplines. Par exemple, Perrenoud (1993) souligne la réinterprétation du curriculum prescrit par les enseignants, mettant en lumière l'écart entre les prescriptions ministérielles et les pratiques professorales ; Rayou (2002) quant à lui, met en avant l'effet contradictoire des épreuves officielles de philosophie qui amènent à une standardisation des productions d'élèves au détriment de l'affirmation de leurs idées, dans cette discipline où justement la normalisation n'est pas recherchée. Ainsi, tant les pratiques professorales que les référentiels officiels peuvent être questionnés, car ils ont une incidence majeure sur l'enseignement et l'apprentissage.

Cependant, cette transversalité s'accompagne de particularités disciplinaires ; l'EPS possède des modalités d'évaluation spécifiques : le contrôle en cours de formation au baccalauréat. Cela a pour conséquence une forte implication professorale. Selon David (2000), le flou des textes officiels permet aux enseignants d'EPS de mettre en place des arrangements évaluatifs (Merle, 1996). Ces arrangements visent à résoudre un dilemme prégnant chez les enseignants, entre le sentiment de connaître le niveau des élèves et la nécessité de proposer une grille d'évaluation détaillée pour paraître crédibles aux yeux de la communauté éducative. Pour Cogérino (2009), c'est la recherche d'équité qui pousse les enseignants d'EPS à se démarquer des procédures évaluatives prescrites.

L'apport de cette proposition est de montrer qu'il existe un décalage important entre les référentiels d'évaluation proposés en EPS et les pratiques professorales, sous deux angles originaux : l'analyse des appréciations portées sur les bulletins scolaires et l'analyse d'un référentiel.

Ces deux études visent à soulever l'écart entre enjeux didactiques, discours officiels, pratiques professorales : les référentiels ne prennent pas en compte certains points fondamentaux de l'activité, et les enseignants utilisent les appréciations pour combler les lacunes des référentiels.

2. Première étude : les bulletins scolaires décryptés

Selon une approche socio-didactique (Poggi & Moniotte, 2011), nous étudions le message implicite au curriculum caché (Forquin, 1989) transmis au travers des appréciations portées sur les bulletins. En accord avec Chevallard (1996), l'évaluation est considérée comme un fait didactique à part entière. Notre hypothèse est que les enseignants d'EPS évaluent des éléments étrangers aux instructions officielles, tels que les efforts, le sérieux, les progrès, la participation, alors que, depuis le début des années 2000, ceux-ci ne sont plus mentionnés dans les critères à prendre en compte dans l'évaluation certificative au baccalauréat.

2.1 Méthodologie

Les données ont été recueillies en juillet 2008 dans un lycée général caractérisé par son taux de réussite élevée au bac (supérieur à 95 % entre 2007 et 2009) et son public provenant plutôt des couches favorisées (environ 40 % des élèves avec au moins un parent cadre pour moins de 10 % d'enfants d'ouvrier).

551 bulletins (1653 appréciations) ont été analysés à partir d'une grille inspirée des travaux de Sarrazy (2000).

2.2 Résultats

Le sérieux (n = 208), les efforts (n = 46), les progrès (n = 115) et la participation (n = 77) font partie des thèmes qui reviennent le plus souvent dans les appréciations portées sur les bulletins trimestriels par les enseignants d'EPS. Une majorité des lycéens (2/3 environ) reçoivent au moins une appréciation de ce type.

Avant de poursuivre, il paraît nécessaire de distinguer deux thématiques ; les progrès et le comportement scolaire (participation, efforts, sérieux). En effet, les appréciations relatives aux progrès donnent plutôt une information sur l'évolution des performances ; les autres appréciations renvoient au comportement en classe.

Sur les 1653 appréciations étudiées, 115 (environ 7%) mentionnent les progrès ; 96 élèves sur les 551 (environ 17,4 %) ont reçu au moins une telle appréciation. Il existe un lien significatif ($\chi^2=6,17$) entre le fait de recevoir une appréciation mentionnant ses progrès et le sexe de l'élève : ces appréciations concernent davantage les filles.

Par ailleurs, 605 appréciations mentionnent le comportement scolaire des élèves. Cela représente 36,6 % des appréciations portées par les enseignants d'EPS. Sur ces 605 appréciations, 198 s'adressaient à un garçon et 407 à une fille.

Il existe un lien très significatif ($\chi^2=10,975$) entre le fait de recevoir une appréciation mentionnant les efforts, le sérieux ou la participation d'un élève et le sexe du destinataire.

Une fois les doublons éliminés, nous observons que 115 garçons (sur 208) et 232 filles (sur 343) ont reçu au moins une fois cette appréciation. Ainsi, l'effet du sexe sur le fait de recevoir au moins une appréciation de ce type est également très significatif ($\chi^2=8,47$). Les garçons sont surreprésentés parmi les élèves ne recevant pas d'appréciation mentionnant leurs efforts, leur sérieux ou leur participation.

3. Deuxième étude : les référentiels d'évaluation questionnés

Il s'agit ici d'analyser le référentiel d'évaluation en « basket-ball », proposé pour le baccalauréat. L'hypothèse formulée est que ce référentiel ne reflète pas la complexité du jeu. L'analyse du jeu selon l'angle de la praxéologie motrice (Parlebas, 2002) permet, à partir de la définition de la logique interne de l'activité*, de repérer l'ensemble des possibilités d'action pour le joueur à tout moment, en fonction de la configuration du jeu. Ensuite, selon les choix effectués par le joueur, parmi l'ensemble des possibles, la pertinence de ses actions peut être évaluée. L'analyse du référentiel énonce différents niveaux de compétence que nous avons comparés avec la progression réelle d'élèves. Notre étude a permis de mesurer de façon fine la progression de 119 élèves de lycée au basket-ball et de relever des indicateurs de progression.

3.1 Méthodologie

A partir d'observations et de travaux en praxéologie motrice (Oboeuf, 2010 ; Dugas, 2006), nous avons relevé l'ensemble des actions possibles pour les joueurs engagés dans un match. Un outil d'observation a été créé pour identifier les axes de progression des élèves, les interactions déterminantes qui permettent d'être plus efficace dans le jeu. Au cours de deux matchs de 6 minutes chacun en pré-test puis en post-test, l'ensemble des actions motrices de chaque joueur a été relevé. Entre temps s'est déroulé un cycle d'apprentissage en basket-ball de 14 heures.

Ensuite, à partir de la classification des actions, nous avons déterminé trois éléments fondamentaux pour cerner le niveau de compétence du joueur référé au contexte de jeu : le volume de jeu avec et sans ballon, l'efficacité et la pertinence des actions, et le type d'actions réalisées selon leur importance pour atteindre le but du jeu (marquer).

3.2 Résultats

Deux résultats majeurs vont être présentés. Tout d'abord la prise en compte de la coopération dans le jeu semble très importante dans le référentiel alors qu'elle est à relativiser du point de vue de la praxéologie motrice. En effet, toute action de coopération n'est pas pertinente dans le jeu : au basket – comme dans tout sport collectif – la coopération n'intervient qu'au service de l'opposition. Nous sommes en présence d'un duel symétrique composé de deux ensembles de même effectif où la coopération est un moyen au service de l'opposition (Oboeuf, 2010) ; seules les actions d'opposition comptent dans la marque ! Il ne s'agit pas de se passer la balle, ni de la garder le plus longtemps possible pour gagner. Or, le référentiel ne précise pas le contexte dans lequel doit avoir lieu une action de coopération.

La coopération dans le texte officiel est abordée en attaque de façon collective et individuelle, mais seulement référée à des actions précises : par exemple dans la partie « évaluation individuelle », on passe de « passe à 2 en avant », à « passe précise », puis à « passe décisive » pour le meilleur niveau de compétence attendue. Or, dans notre étude, ceux qui progressent le plus sont ceux

* Définir la logique interne de l'activité, c'est rechercher les éléments stables et pertinents qui lui permettent d'être définie comme une activité singulière et qui pré-orientent les conduites motrices des joueurs (Parlebas, 1981).

qui s'opposent le mieux ($p = 0,004$) ; il s'agit d'élèves qui ont moins coopéré en post-test qu'en pré-test : ils sont plus efficaces, plus rapides. En revanche, dans le référentiel, peu de place est accordée au plan individuel aux actions d'opposition alors qu'elles sont essentielles pour atteindre le but du jeu.

De plus, la progressivité des niveaux de compétence proposée dans le référentiel ne correspond pas aux observations. L'étude menée montre que les meilleurs joueurs ne réalisent pas en proportion plus de passes décisives que de passes en avant. Ce ne sont pas des actions particulières qui font qu'un élève est plus compétent qu'un autre, mais sa capacité à s'adapter à la configuration du jeu et à enchaîner rapidement les actions.

Le deuxième résultat que nous abordons concerne une action de jeu qui est absente du référentiel. Il s'agit du rebond défensif, élément clé du basket qui consiste, lors d'un tir adverse raté, à récupérer la balle avant qu'elle ne retouche le sol pour éviter que les adversaires ne s'en emparent.

Le référentiel est centré en attaque sur des actions motrices particulières à observer. En revanche, en défense, les indications relèvent de la capacité du joueur à s'adapter selon sa proximité par rapport à la balle : gêner le tir, presser le porteur, intercepter, aider. Le contexte est davantage pris en compte, mais les indicateurs permettant de différencier des niveaux de jeu sont peu précis. Par exemple en défense, le meilleur niveau concerne un joueur qui « contribue individuellement au gain des ballons ». Aucune donnée n'est mentionnée concernant les moyens dont dispose un joueur, selon la configuration du jeu, pour récupérer le ballon.

Ainsi, aucune donnée n'apparaît sur le rebond défensif. Pourtant, dans notre étude, il s'agit d'un élément décisif du jeu pour conserver ou récupérer la balle. En pré-test nous avons évalué une forte passivité des élèves en défense à ce moment du jeu. Ils attendent, regardent la balle sans chercher à la reprendre, si bien que les attaquants tentent très souvent un nouveau tir en cas d'échec. En post-test, la progression dans la prise du rebond en défense est fulgurante ($p = 0,012$), ce qui en fait un élément central de la progression défensive.

4. Discussion

Ces deux études prenant appui sur des méthodologies différentes ont permis de cibler des points de distension entre référentiels d'évaluation, pratiques professorales et enjeux didactiques. L'évaluation en EPS ouvre la voie à de multiples arrangements. De plus, l'absence de certains éléments décisifs dans un référentiel d'évaluation remet en cause sa pertinence, sa validité et peut créer à terme des contradictions concernant les apprentissages visés.

Les résultats de la première étude montrent qu'efforts, participation, sérieux et progrès sont mentionnés dans de nombreuses appréciations. Or, ces éléments ont disparu des textes officiels relatifs aux examens, tout particulièrement dans le cadre du baccalauréat (Cogérino, 2009). En effet, si avec les IO de 1983, l'évaluation en EPS prenait en compte performance, habileté motrice, connaissances, participation et progrès, les deux derniers éléments ont peu à peu disparus. Les enseignants d'EPS dans la première recherche se font ainsi les propagateurs du discours officiel de l'Ecole. Ce discours de justice méritocratique selon lequel chacun peut réussir par son travail permet de légitimer l'institution et de réguler la relation pédagogique (Barrère, 1997). La bonne volonté des élèves est évaluée par les enseignants qui en rendent compte sur les bulletins. De fait, sa prise en compte dans la note trimestrielle, déjà observée (David, 2000 ; Cogérino, 2009), paraît plausible. Ces arrangements (Merle, 1996) permettent de gérer la classe au quotidien en récompensant la bonne volonté. Néanmoins, l'analyse de ce type d'appréciations montre un effet « sexe ». La bonne volonté en EPS aurait une importance plus forte pour les filles. Ainsi, les appréciations trimestrielles transmettraient un message caché lié aux représentations des enseignants : les filles auraient besoin de faire plus d'efforts, d'être plus sérieuses et de participer davantage (que les garçons ?) pour réussir en EPS. Selon Moniotte & Poggi (2014), les appréciations trimestrielles diffusent un message implicite selon lequel les filles seraient moins compétentes – voire « douées » – en EPS.

Dans la seconde étude, nous avons créé un outil d'analyse du niveau de compétence du joueur en sport collectif qui reflète à la fois son investissement dans le jeu, l'efficacité de ses actions et leur pertinence par rapport au contexte de jeu. L'étude du référentiel en sport collectif montre qu'il ne permet pas l'analyse pertinente du jeu de chacun, en compartimentant la motricité du joueur et en minorant l'importance de la configuration du jeu à chaque instant. L'usage de grilles de référence ne permet pas de situer les compétences de façon cohérente et pertinente par rapport à la logique de l'activité. La prise en compte du contexte de jeu n'apparaît pas, alors que l'essence même des jeux collectifs réside dans la capacité du joueur à s'adapter aux actions de ses partenaires et adversaires et non à réaliser certaines actions plus que d'autres. De fait, le suivi à la lettre du référentiel paraît très complexe, d'autant plus que, pour l'enseignant, il est difficile de savoir à partir de quelle moment situer un élève dans un autre niveau de compétence quand les attentes font références à des actions motrices sans prise en compte de leur contexte d'apparition.

Conclusion

Ces deux études soulignent des axes de difficultés différents mais complémentaires puisque, au final, il s'agit bien de mettre en avant la complexité à allier une évaluation juste, pertinente et fonctionnelle. Bien que les référentiels aient pour objectif d'harmoniser les pratiques évaluatives, certains éléments essentiels pour les enseignants sont évincés, de même que certains éléments fondamentaux pour assurer une cohérence didactique.

Bibliographie :

Barrère, A. (1997). Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves. *Sociologie du travail*, 1, 19-38.

Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., & Levy, J.-F. (2004). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. *Note évaluation*. MEN.

Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, pp. 31-59. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Cogérino, G. (2009). Enseignants d'EPS et évaluation certificative : enjeux implicites relatifs à la justice et l'équité. *Spirale-revue de recherches en éducation*, 43, 9-20.

David, B. (2000). *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*. France : INRP.

Dugas, É. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos : presentacion de un instrumento científico aplicado a la educación física. *Apunts*, 83, p. 61-69.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Moniotte, J., & Poggi, M-P (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38, 193-210.

Oboeuf, A. (2010). *Sport, Communication et Socialisation*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Parlebas, P. (2002). Réseaux dans les jeux et les sports. *L'Année sociologique*, 52, 314-349.

Poggi, M.-P. & Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS? *Education et didactique*, 5, 29-44.

Rayou, P. (2002). *La disserte de philo : sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires.

Tochon, F.-V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.

Évaluation des apprentissages et des compétences en sciences expérimentales selon le modèle pédagogique par investigation-structuration

Abderrahim Khyati, Mohammed Talbi, Mohamed Boumahmaza & Redouane Boumezrag

Dans ce travail nous présentons une démarche d'évaluation des apprentissages et des compétences en sciences expérimentales selon le modèle pédagogique par investigation-structuration, formalisant des modes d'intervention didactique et éducative. Ce modèle inspiré des travaux de l'INPR-France, est convenable à notre démarche d'évaluation qui vise renforcer l'évaluation formative par un apport didactique eu égard aux spécificités des contenus et ses objets, de leurs logiques de production, d'intervention des enseignants, et d'appropriation des savoirs. Nous proposons cette démarche dans l'enseignement du module de didactique de la filière, master de formation des étudiants aux métiers de l'enseignement en physique et chimie. Nous transitons d'une didactique-recherche à une didactique-formation dans un rapport d'intervention intégrant des conceptions d'évaluation appropriées aux apprentissages de physique et de chimie dans un contexte adapté de dispositif par investigation-structuration.

Notre démarche empruntant les pratiques d'évaluation critériée auxquelles nous intégrons les indicateurs des concepts didactique et leurs variables opératoires. La situation à évaluer devient a-didactique/didactique que l'on décline en situations de dévolution/médiation, qui renvoient à trois types de réflexions fondamentales: épistémologique, psychologique et pédagogique.

Introduction

Description du contexte et des objets d'évaluation

Contexte : L'évaluation des apprentissages et des compétences selon le modèle d'enseignement par investigation-structuration. Les objets de cette évaluation sont les pratiques enseignantes, de trois processus, d'apprentissages, d'enseignement, d'éducation et de formation. Ces processus s'inscrivent dans des relations intersubjectives et interobjectives, et présentant des enjeux, des défis et des objectifs.

1. Typologies de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages est souvent ponctuelle oscillant entre trois typologies conceptuelles catégorisées dans la littérature par les trois dénominations normative, critériée et formative, dépendant de la posture et styles des enseignant(e)s, des habilités intellectuelles des élèves et des conditions préalables des apprentissages.

1.1. L'évaluation normative

L'évaluation normative est ponctuelle, et polarisée par la mesure du rendement, à questions/réponses courtes et précises conduisant à des corrections objectives. Les situations-problèmes sont canoniques et fermées, donc sémantiquement pauvres. Elles ressemblent à des exercices de vérification de connaissances. Cette évaluation ne se réfère pas à des grilles de lecture échelonnées, et les intervenants manquent de formation continue en évaluation.

Cette évaluation est inscrite dans la pédagogie de la réponse (Fabre, 1999). Le savoir proposé est transmis, visant combler des manques, dans un processus de compréhension/intuition. C'est donc une méthode obsolète.

Le but de cette évaluation est centré sur la sélection des élèves les uns par rapport aux autres, et d'en délivrer des diplômes sans référence aux objectifs taxonomiques des apprentissages Bloom (Anderson, 1991). (Khyati, 2013)

1.2. L'évaluation critériée

Cette évaluation apparut avec les programmes par objectifs, son instrument est la mesure à interprétation critériée : questions à corrections objectives du type Vrai/Faux.

Son but est de faire état des apprentissages, sans s'intéresser aux progressions/productions dans les apprentissages. On ne cherche que les réponses courtes développées par une intensification de problèmes fermés et canoniques, et à objectifs limités à des savoirs déclaratifs et procéduraux (Khyati, 2013). La majorité des conceptions des élèves par rapport au savoir socialisé restent erronées car, non travaillées didactiquement par rapport à leur épistémologie contemporaine. (Khyati, 2009, 2013), (Toussaint, 1996, p. 62)

1.3. L'évaluation formative

L'évaluation dans le renouveau éducatif est très peu appliquée car, elle nécessite une modélisation construite sur la base des spécificités des disciplines (outils, dispositifs, standards de niveaux, critères explicites).

Dans ce contexte imposé par la mondialisation de l'éducation: droit à l'éducation, faire réussir le maximum d'individus sur la base d'une construction efficiente de leurs compétences disciplinaires et transversales. Les auteurs américains ont essayé, à

l'échelle spéculative, de lui conférer, dans le renouveau éducatif, une démarche, à neuf caractéristiques, au cœur de laquelle la performance est comme outil de mesure de la compétence (Scallon, 2004). Mais la mise en œuvre de cette démarche dans les pratiques enseignantes est d'une ingénierie difficile, notamment dans notre système éducatif. Elle est intéressante et bien documentée mais, elle souffre du manque d'une gestion dans le cadre d'un dispositif spécifique ajustable conférant à la matière enseignée un système de sens.

D'après beaucoup d'écrivains américains, on déduit que cette évaluation est définie comme, un processus de vérification continue de ce qui se joue, de ce qui se fait et de ce qui se réalise par rapport à des standards éducatifs.

Le but recherché (Rogiers, 2001, p. .), (Scallon, 2004, p.) étant de :

- Guider les processus d'enseignement et d'apprentissage, en faisant des choix éclairés
- Orienter et assurer la progression de chaque élève dans ses cursus d'apprentissages,
- Décrire avec exactitude ce dont les élèves/étudiants sont capables,
- Certifier les apprentissages.

On peut, aussi, associer à ces objectifs un autre objectif du type procédural qui les renforce, il s'agit de:

- Prolonger les moments d'apprentissages en dehors de la classe en exploitant les espaces numériques, en gérant des dispositifs à distances (Pregent, 2009).

Les enjeux et attentes : faire réussir un grand nombre d'apprenants sur la base d'une bonne connaissance de leurs acquis et leur utilisation, dans des situations réelles permettant l'inférence des compétences des apprenants.

2. Conceptualisation et formulation du problème

2.1 Problème :

Dans les écrits américains, la performance comme mesure de la compétence est au cœur de l'évaluation des apprentissages, et de leurs utilisations dans des situations complexes de transfert (renouveau éducatif). La méthodologie de cette évaluation intégrée aux apprentissages au regard des standards de performance (attentes par niveau), se caractérise par des situations de performance authentiques/réelles. Elle envisage l'interactivité entre l'examineur et l'examiné et prend en compte le caractère multidimensionnel de l'apprentissage selon des observations contextualisées. Elle permet de rendre opératoire les concepts de feedback (autocorrection), d'autoévaluation (autonomie, réflexivité, questionnement) et de régulation (témoigner de sa progression), mais, elle ne se préoccupe pas des représentations et de la nécessité du dépassement des obstacles cognitifs. Cette évaluation, combine le jugement terminal au suivi de la progression, dans une démarche d'attestation de compétences. Les critères de qualité de cette évaluation multidimensionnelle sont pertinents aux apprentissages, et permettent de les orienter, de les réguler et de les certifier sans pour autant de les fonder.

Pourquoi ?

Car, bien qu'elle soit opératoire, cette évaluation demeure, à notre connaissance, une méthodologie à caractère purement pédagogique, puisqu'elle ne prend pas en compte les spécificités, et les particularités des contenus à enseigner, notamment celles relatives aux sciences expérimentales, comme les SVT et Les PC. D'autant plus pour qu'elle soit opératoire elle nécessite une formalisation dans le cadre d'un dispositif convenable, et donc possible et important de la retenir en la complétant par des dimensions didactiques.

Nous sommes d'avis que la conceptualisation par l'apprenant de ces contenus, suit un processus de construction très lent qui dépend de plusieurs variables (Astolfi, 2002), entre autres celles de l'enseignant (ses compétences théoriques et d'action), et non seulement du désir ou non d'apprendre. Ainsi, pour accéder moyennant la dévolution/médiation, à des représentations des concepts efficaces (dénominations, signifiants, signifiés, référents), il faudrait favoriser le détachement de ces représentations à partir des réalités empiriques et non autrement, selon des démarches valides épistémologiquement. Or, le statut de l'élève reste réduit, il mémorise les informations comme un répertoire de stockage des informations à restituer à la demande (un pur modelage à production de têtes stéréotypées et bien pleines). Ce qui pose problème quant à la construction par l'apprenant de son savoir scientifique selon des démarches appropriées scientifiquement. Et que seule la didactique prend en compte la conceptualisation de l'apprenant, les obstacles auxquels il se confronte, son raisonnement, ses hypothèses (ses représentations face à des situations d'apprentissage, et sa démarche expérimentale) au regard des caractéristiques de l'épistémologie contemporaine. Alors que la plupart des enseignants ne centrent pas prioritairement l'apprentissage sur l'acquisition de concepts.

Quelles sont alors les caractéristiques de cette épistémologie?

2.2. Caractéristiques épistémologiques et ses implications didactiques

- le problème est le moteur de la connaissance, car on ne peut pas faire apprendre des connaissances sans les construire dans des situations-problèmes (Fabre, 1999). Ces situations entraînent la manifestation, évoquant la référence et l'aboutissement la signification.
- Le fait (observé ou produit expérimentalement) en sciences du réel, prend son sens par rapport à un système d'idées préexistant. (Astolfi, 1989), Ainsi, on peut postuler que le système d'idées de l'apprenant (cadre théorique) est constitué de ses connaissances acquises antérieurement, ses valeurs, ses croyances et ses représentations implicites sur le monde du réel modélisé ou non.

- l'existence d'Obstacles (Martinand, 1986), aux apprentissages. face à la construction des concepts scientifiques nouveaux. Il s'agit de repérer l'obstacle, définir le progrès intellectuel qui correspond à son dépassement, construire un dispositif cohérent visant le dépassement de l'obstacle et donc visant un apprentissage nouveau.
- Le pouvoir explicatif et prédictif du concept (une relation se détachant de l'étude des phénomènes du réel). Ainsi le choix des situations-problèmes selon des caractéristiques fondées sur la base de critères facilite les représentations sur réel.
- Le concept a une validité bornée qu'il faut respecter par l'étude du champ de validité
- Un concept admet des registres de formulation différents par rapport différents niveaux d'abstraction.
- Le Concept est un nœud dans un réseau conceptuel (trame conceptuelle). Les relations entre nœuds sont logiques et non chronologiques. Chaque formulation antécédente est une condition de possibilité qu'un pré-requis exigible (Astolfi, 1989).
- Le statut des expériences : expérimentation-action, objet ou outil (Astolfi, 2002, p. 112)

ainsi, et selon (Fabre, 1999 , p. 3) Avantages : La situation-problème apparaît comme une des voies possibles de l'expertise enseignante : la gestion (gérer les apprentissages), la stratégie avec ses objectifs et ses obstacles, l'ingénierie, ses projets et ses dispositifs, la clinique avec ses diagnostics et remédiations.

Question spécifique au problème

Selon quels outils, et dans quel dispositif, évaluer en évaluation formative, les pratiques enseignantes des sciences physiques et chimiques ?

Hypothèse : évaluer en évaluation formative, c'est évaluer selon des échelles descriptives globales de composantes des critères (critères explicites) ayant des niveaux qualitatifs; une stratégie de notation, et répondant à trois contraintes :

- Psychologiques (logique d'appropriation des savoirs par l'apprenant), en motivant l'apprenant à l'interactivité dialogique/dialogale, le droit à l'erreur/correction, liberté/responsabilité, et visant sa motivation/son autonomie.
- Épistémologiques (logique des savoirs à enseigner), en choisissant les situations-problèmes ayant des caractéristiques fondées sur les principes, méthodes et conclusions des sciences.
- Pédagogiques (modèles pédagogiques de l'enseignant), là-où l'enseignant est un éternel de génie de savoir pédagogique sur la pratique et de la pratique de ce savoir et jouant des rôles ayant des colorations de styles normatif, interactif et incitatif et ce, selon le contexte des séquence pédagogiques.

Permettant d'évaluer les pratiques enseignantes de chaque stagiaire (filière d'enseignement PC) en situations d'apprentissage des élèves, et intégrant une auto-évaluation métacognitive, un retour réflexif sur ses actions et sur les actions de ses élèves.

Et ce, après avoir reçu une formation en didactique sur l'enseignement des contenus en chimie et en physique, résultant de croisements complexes:

- entre une logique conceptuelle
- un projet de formation
- et des contraintes didactiques,

Et donnant lieu à une transposition didactique raisonnée et évitant les effets de dogmatisation.

3. Outil et dispositif d'évaluation formative des pratiques enseignantes en sciences expérimentales

3.1. Description de l'outil d'évaluation

Les composantes de cet outil à échelle descriptive proposées sont Catégorisées en situations de dévolution, dans lesquelles l'enseignant joue le rôle de médiateur à comportement stratégique. Ce comportement observable se manifeste entre un apprenant-acteur en conflit-sociocognitif, et un savoir à acquérir présentant des obstacles dont l'origine peut être psychogénétique, épistémologique, ou sociale. L'enseignant de qualités d'empathie est à l'écoute des besoins des apprenants, il cherche à favoriser leur libre expression (à l'oral/à l'écrit/ schéma/graphe).

- La situation est une situation d'action (empirisme où le problème est fonctionnel). L'enseignant prépare les interventions ultérieures d'un autre style : repérer par les apprenants des problèmes scientifiques possibles et déterminer une variété d'objectifs. Ces activités de nature fonctionnelle permettent le développement des attitudes -compétences en action- Le Boterf (1992): confiance en soi, capacités à s'étonner à questionner, à coopérer, et à développer un esprit critique. Ce qui rejoint le souci majeur des pratiques de l'évaluation de développer les savoirs être (attitudes, motivations, conduites...). Nous proposons de les évaluer comme des objectifs à atteindre, mais, aussi comme des conditions d'apprentissage et des qualités de certaines performances notamment, dans les pratiques expérimentales.

Problématisation/conceptualisation/hypothèse/corroboracion

Expérimentation (testabilité): mettre l'hypothèse et ses implications à l'épreuve des faits significatifs

- Situation de validation : Recherche des limites de validité et corroboracion de l'hypothèse.
- Situation d'institutionnalisation (socialisation) ,
- Situation de routinisation : Définitions, règles et savoirs faire, stratégies, exercices d'application
- Situation de familiarisation : Apprivoiser des familles de situations en changeant des paramètres
- Situation de réinvestissement (développer, des habilités, des comportements stratégiques, des compétences en mobilisant ses savoirs intégrés. face à des situations d'intégration des savoirs et d'organisation du travail en groupe.

3.2. dispositif et objectifs visés

Mais évaluer dans le cadre d'une évaluation formative, revient à gérer des dispositifs dans le cadre d'un modèle. Ce qui justifie l'emprunt à l'INPR (Astolfi, 2002, p. 110) que nous avons adapté et insérés (tableaux suivants). Il est pertinent à notre problématique et conforme aux critères d'évaluation des pratiques enseignantes. Il formalise des modes d'intervention didactique par investigation-structuration, et permet d'observer, d'analyser, de réguler, de fonder et d'évaluer les apprentissages eu égard à des standards de niveaux.

Modèle pédagogique par investigation-structuration		
Trois Caractéristiques synthétiques des pratiques pédagogiques d'un enseignant		
Forme des apprentissages	Style pédagogique de l'enseignant	Mode d'activités didactique
1. Spontanés, 2. Heuristiques ou, 3. Systématiques	1. Incitatif, 2. Interactif ou, 3. normatif	1. Activités fonctionnelles, 2. Activités de résolutions de problèmes, 3. Activités de synthèses

Modèle pédagogique par investigation-structuration		
Hypothèses d'apprentissages		
L'apprentissage ne remplit pas un vide • Prise en compte des représentations Deux pratiques sont possibles : Caractérisation individuelles de ces représentations et de leur mise en défaut par des activités de progression Expression collective de ces représentations dans le cadre de conflit sociocognitif	L'apprentissage doit être significatif pour l'apprenant, Intérêt : reconnaissance de la correspondance entre fait/action et l'appétit du moi, Emploi d'un code linguistique élaboré dans la vie sociale et authentique de l'apprenant dans des situations actives	Valoriser le dialogue de l'apprenant avec les objets, ses pairs, son professeur, et avec les activités de symbolisation, activités fonctionnelles, activités de construction-résolution de problèmes et activités de synthèses (extension, généralisation, articuler des énoncés antérieurs)
Le modèle pédagogique par investigation-structuration intègre les apprentissages		
Par investigation : apprentissages spontanés : -développement d'attitudes telles confiance en soi, la capacité de s'étonner et à questionner, recherche d'un plaisir, satisfaire un besoin de signification profonde	Et	Par transmission-réception -la transmission des acquisitions commande la succession des activités, soit en totalité, soit par de programmes-noyaux. C'est pour : -purger les représentations spontanées, -et pour contextualiser un savoir disciplinaire théorique. -Application en situations complexes, -travaux pratiques (activités d'application) -rigueur logique

Différents niveaux de tests

Constructions de situations-problèmes et analyses de leurs caractéristiques en références aux apports didactiques de notre projet de formation. Produire des grilles et de les valider pour ensuite les pratiquer. Mais, pour éviter tout technicisme, logicisme, ou dogmatisme, nous avons préféré de ne pas apprendre de modèle (prêt à utiliser). Plusieurs grilles ont été produites et négociées. Les étudiants s'approprient peu à peu de l'ampleur du matériel et respectent les critères de validité relatifs à la tâche, aux classes des situations-problèmes, au jugement et à l'équité.

Validité

Notre démarche est valide car, elle repose sur un cadre théorique émanant de trois réflexions, qui constituent des fondamentaux de tout processus d'apprentissage. Celui-ci est géré dans le cadre d'un modèle pédagogique par investigation-structuration convenable à notre démarche d'évaluation. C'est donc une validité construite, curriculaire et authentique. (Scallon, 2004, p. 262). Car les situations proposées sont complexes et réelles, permettent de mobiliser des savoirs pluriels, et en construire d'autres.

Conclusion

La maîtrise par les étudiants, en formation initiale aux métiers d'enseignement, des enjeux de notre démarche, de ses objectifs, de ses défis et de ses processus, leur permettent de traduire en acte, selon des grilles d'évaluation, des pratiques enseignantes, intégrant les dimensions et relations pédagogiques et didactiques. Ces grilles sont convenables aux processus des apprentissages et didactiques qu'ils s'accoutument à construire (orienter, réguler, fonder et certifier les apprentissages), et à l'inférence des compétences-programmes par rapport à des standards de niveau, dans des situations-problèmes complexes. Comme la formation choisie est personnalisée, elle articule trois modèles, initial (celui du se formé), de référence (décrit dans ce travail) et personnel (développement des ses savoirs en travaillant sur ses représentations implicites).

Ces représentations premières des étudiants sur l'évaluation et sa conceptualisation sont prises en compte. Notre but est de les aider selon des actions d'intervention (Lenoir, 2009), de s'approprier le matériel en transformant leurs représentations premières, selon processus intégrant notre démarche comme modèle de référence de formation, et ce avant toute pratique enseignante. Après formation, leurs représentations implicites sont transformées en représentations personnalisées souples et durables ayant un cadre de référence modélisé et formalisé.

Ce processus long et complexe est catalysée par, l'intervention du formateur, la mise en situation de se ressourcer en informations, d'analyser les contenus à enseigner et des observations des pratiques enseignantes selon des grilles de lecture. La préparation des leçons et la rédaction de leurs scénarisations (réussies), selon notre démarche d'évaluation, les préparent à l'action programmée ultérieurement.

Bibliographie

Anderson.(1991). http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom

Astolfi, J-P, Develay, M.(2002, p. 110). La didactique des sciences. Que sais-je? PUF. Paris

Astolfi, J-P, Develay, M.(1989). La didactique des sciences. Que sais-je? PUF. Paris

Fabre, G (1999 , p. 3). Situations-problèmes et savoirs scolaires - PUF, Paris

Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoirs scolaires - PUF, Paris.

(Khyati, 2013). Former à l'évaluation des apprentissages. Actes de colloque. ADMEE-Europe. Fribourg 2013.

Khyati, A. Chikhaoui, A. et Khattabi, K. (2009). Modélisation de composants électriques par de futurs enseignants. N° 4. Radisma.

Khyati, A.(2005). Former des enseignants professionnels. AQPC. Vol. 18 N° 4.

Lenoir, Y.(2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. Université Sherbrooke. NCRE.

Prégent, R., et Bernard, H., & Kozanitis, A.(2009). Enseigner à l'université dans une approche programme. Presses internationales Polytechniques

Rogriers, X(2001). Compétences et integration des acquis. Bruxelles, De Boeck.

Scallon, G.(2004, p. 262). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal. De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal. De Boeck Supérieur.

Toussaint, J.(1996). Didactique appliquée à la physique-chimie. Nathan. Pédagogie.

Toussaint(1996 , p. 62). Didactique appliquée à la physique-chimie. Nathan. Pédagogie.

Quel impact des attitudes en contexte de maths sur la motivation et la demande d'aide des élèves ?

Philippe A. Genoud & Gabriel Kappeler

Au fil de leur parcours scolaire, les élèves vont se forger des représentations de chacune des disciplines auxquelles ils sont confrontés dans leur programme. Ainsi, certains développeront du plaisir et de l'enthousiasme pour l'apprentissage des mathématiques alors que d'autres auront une forte répulsion face aux chiffres et aux calculs. Les affects qui vont émerger dans le contexte du cours de maths vont également trouver une résonance cognitive (sentiment de compétence, utilité perçue, etc.). En effet, une causalité réciproque va se développer (Pekrun, 2006), généralement sous la forme d'un cercle vicieux ou vertueux. Les comportements de l'élève (p.ex. investissement dans les activités) sont aussi étroitement liés à ses croyances et à ses ressentis, ces trois registres (cognitif, affectif et comportemental) caractérisant l'attitude de l'élève (Triandis, 1971; Fishbein & Ajzen, 1975). La présence de stéréotypes s'articule également de manière pertinente avec les registres cognitif et affectif (Alter et al., 2010).

Les attitudes sont étroitement en lien avec les comportements d'apprentissage des élèves. Toutefois, en ce qui concerne la demande d'aide, la majorité des recherches se sont bien évidemment focalisées sur les buts (ou orientations) motivationnels (e.g. Skaalvik & Skaalvik, 2005 ; Ryan & Pintrich, 1997), mais aussi sur le sentiment d'efficacité (Ryan & Shin, 2011) voire sur le climat relationnel dans la classe (Kozanitis, Desbiens & Chouinard, 2007) ; Shim, Kiefer & Wang, 2013) ou encore les différences selon le genre (Wimer & Levant, 2011; Kessels & Steinmayr, 2013). La littérature montre donc clairement l'impact de telles variables sur le type d'aide demandé (ou sur l'évitement de la demande d'aide) avec cependant parfois des effets plutôt faibles (Butler & Shibus, 2008). Si l'on peut relever des résultats très différents selon le degré scolaire des élèves concernés – avec des changements particulièrement marqués lors de la transition primaire-secondaire (Ryan & Shim, 2012) – c'est principalement en fin de scolarité obligatoire (en pleine adolescence) que les effets semblent les plus manifestes, tant sur la dimension « recherche vs évitement d'aide » que sur le type d'aide (« adaptative vs exécutive ») souhaitée.

Notre recherche s'est donc fixée deux objectifs principaux : (1) évaluer les attitudes des élèves de secondaire I (13-15 ans) afin de mettre en évidence des profils d'attitudes particuliers, et (2) analyser les liens entre les diverses composantes des attitudes et les comportements de demande d'aide des élèves, tout en tenant compte de leur niveau de motivation. Nous avons volontairement choisi le contexte des cours de mathématiques dans la mesure où l'on observe généralement des attitudes très hétérogènes (et bien prononcées) des élèves vis-à-vis de cette discipline. Ainsi, 177 élèves d'un cycle d'orientation ont répondu à différents questionnaires (mesures auto-rapportées) permettant d'obtenir, grâce à des outils aux qualités psychométriques vérifiées, les mesures nécessaires à l'atteinte de nos objectifs.

Outre la confirmation des différences genre attendues pour les différentes dimensions de l'attitude, les résultats (analyse en cluster) indiquent que l'on retrouve parmi les élèves cinq profils d'attitudes distincts pour lesquels la dimension normative « masculinité des maths » joue un rôle prépondérant. En effet, l'analyse détaillée des clusters met bien en lumière l'imbrication des registres cognitifs et affectifs dans les patterns d'attitudes, mais rend également très visible l'influence de la croyance que « les mathématiques sont une discipline pour les garçons » dans les profils obtenus. Des différences significatives apparaissent entre ces cinq clusters en termes de motivation (investissement dans les apprentissages), mais également pour le type d'aide demandée. Ainsi, l'attitude que l'élève développe dans le contexte du cours de mathématiques permet non seulement d'expliquer sa motivation, mais aussi de comprendre – en partie du moins – pourquoi il cherche une aide pour mieux comprendre (aide adaptative) respectivement pour obtenir directement la réponse (aide exécutive). La motivation des élèves s'avère être du reste un prédicteur important du type d'aide demandée. En ce qui concerne l'intention (vs l'évitement) de demander de l'aide, la motivation ne semble cette fois-ci jouer aucun rôle alors que les attitudes (plus particulièrement la contrôlabilité) en permettent une prédiction significative.

Les différents résultats que nous présenterons seront interprétés à la lumière des limites méthodologiques de notre recherche. Nous discuterons en particulier du caractère stable des mesures d'attitude (considérée comme un « trait » relativement constant dans le temps) qui peut apparaître en porte-à-faux avec la variabilité et la diversité des situations et des activités d'apprentissage que rencontre l'élève au sein d'un même cours de mathématiques. Au niveau des perspectives, nous esquisserons diverses pistes permettant d'envisager une modification des attitudes des élèves afin non seulement d'avoir un impact sur leur motivation mais également sur leur manière de rechercher de l'aide durant le cours. Certains dispositifs permettent en effet d'avoir une incidence plus ou moins marquée sur les croyances des élèves, sur les émotions ressenties en cours de maths, tout comme les stéréotypes, même si ces derniers peuvent s'avérer plus résistants au changement.

De l'analyse cartographiée des activités menées en mathématiques par des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire à l'évaluation de leurs compétences

Geoffrey Delcroix, Bruno De Lièvre & Gaetan Temperman

1. Objectifs de la recherche

Notre étude vise à éclairer les relations entre l'enseignement d'un contenu donné et son apprentissage à l'aide de la théorie de l'activité de Robert et Rogalski (2005) qui conduit à une centration relative aux activités que les élèves développent sur les contenus visés. In fine, l'objectif de notre recherche est de cartographier les activités menées par des élèves en cours d'apprentissage et lors d'une évaluation certificative qui a ponctué l'expérimentation (pré/post-tests). Nous postulons qu'à travers la théorie de l'activité convoquée, nous allons pouvoir mettre en oeuvre une analyse croisée entre les apprentissages réalisés par les élèves et les contenus mathématiques enseignés.

Pour ce, des mesures de l'activité de 138 élèves ont été effectuées dans des cadres présentiel (en classe) et non présentiel (plate-forme EAD). Concernant le cadre présentiel, durant 10 semaines consécutives, 6 enseignants ont chacun dispensé 45 heures de cours (s'inscrivant dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre) à une classe du premier degré de l'enseignement secondaire.

Le support employé en classe est un manuel spécifiquement élaboré à la suite des deux enquêtes en ligne menées auprès de 2 358 élèves et de 194 enseignants issus du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, et consolidées par l'organisation de 40 focus-group constitués de 165 élèves et 57 enseignants.

D'un point de vue didactique, le développement de chaque notion mathématique est présenté sous l'angle bicéphale de la dialectique outil-objet de Douady (1986) et des registres de représentations sémiotiques de Duval (1995). L'intégration progressive des notions se réalise à l'aide de situations d'intégration (Roegiers, 2003) et d'apprentissages en spirale (Tardif, 1999).

Complémentairement aux activités réalisées en présentiel, les élèves ont bénéficié d'un accès à une plate-forme EAD. Chacun d'eux pouvait s'y connecter, durant ou en dehors des heures de cours, afin de mettre en oeuvre les savoirs et savoir-faire présentés durant les séances. Cette plate-forme nous a donné la possibilité de développer des parcours personnalisés.

2. Recueil et traitement de données

Afin d'étudier les relations entre l'enseignement d'un contenu donné et son apprentissage, nous avons procédé à un croisement des tâches proposées aux élèves avec les déroulements correspondants. Le recours à cette double approche (Rogalski, 2008) – à savoir une approche analytique centrée non seulement sur l'enseignement, mais aussi sur l'apprentissage de l'élève – permet de ne pas réduire les analyses de pratiques (Roditi, 2005 ; Sayac, 2006) aux seuls apprentissages visés.

Le matériel d'étude est constitué des vidéos tournées en classe et de 14 mesures réalisées à partir de la plate-forme EAD lors de chaque connexion d'élèves.

Le devis expérimental de la recherche s'appuie sur un prétest, sur l'observation des 45 heures de cours dispensées dans les 6 classes du premier degré de l'enseignement secondaire (élèves de 12 à 14 ans), de l'exploitation des traces enregistrées sur la plate-forme EAD et d'un post-test. Nous avons conçu le prétest et le post-test sur la base des épreuves du CE1D. Ces dernières consistent en des épreuves externes certificatives visant l'évaluation des compétences à atteindre à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Le post-test, identique au pré-test, est appliqué deux semaines après la dernière séance de cours.

Le recueil des données en classe s'organise autour des mises en regard des tâches, analysées a priori, et des déroulements correspondants. Chaque cours est filmé et décodé selon un devis méthodologique issu de la théorie de l'activité (Robert & Rogalski, 2005). Le travail sur ces données consiste à mettre en relation les observables et des données externes, sur les mathématiques, l'institution, l'établissement et l'enseignant.

Ensuite, pour un même enseignant, on reconstitue des logiques d'action, à partir de 5 composantes à recombinaison (cognitive, médiative, institutionnelle, sociale et personnelle) et de 3 niveaux d'organisation liés aux sujets, à la temporalité et au degré d'analyse d'activités (Rogalski, 2008). Entre enseignants, on cherche à mettre en évidence des régularités, des diversités, des variabilités, etc.

Pour finir, chaque traitement s'inscrit dans un schéma à 6 articulations:

- a) Analyse a priori du champ mathématique concerné qui permet de travailler à partir des spécificités des notions étudiées, de décrire la conceptualisation visée et de dégager les variables qui vont servir de référence aux analyses de tâches.
- b) Description du contexte, analyse du scénario et place des séances filmées.
- c) Analyse a priori des tâches de la séance filmée.
- d) Analyse d'un extrait: chronologie, détermination d'épisodes en relation avec l'analyse a priori, mise en regard sur chaque épisode, déroulement, recherche, nature du travail des élèves, repérage du travail, questions, échanges, aides, correction, étude fine du discours, de gestes particuliers...
- e) Reconstitutions vers les activités possibles des élèves, comparaisons aux analyses a priori.
- f) Reconstitutions des logiques de l'enseignant à partir d'inférences sur plusieurs extraits et entretiens sur les composantes cognitive et médiative pondérées par les prises en compte singulières de l'institutionnel et du social.

3. Conclusion

À travers cette recherche, nous avons pu cartographier les parcours d'activités menés en présentiel et à distance de 138 élèves du premier degré de l'enseignement secondaire lors de résolutions d'exercices et de problèmes dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre durant une période de 10 semaines.

À travers les modèles descriptifs et analytiques de la théorie de l'activité, la cartographie élaborée nous a permis d'obtenir une granulation assez fine des apprentissages visés, ainsi que d'apporter un regard analytique et explicatif sur les résultats obtenus par chaque élève lors de l'évaluation certificative qui a ponctué l'expérimentation (en pré et post-tests).

Les descriptions multidimensionnelles obtenues nous permettent dès lors d'apprécier les processus d'apprentissage correspondants.

Enfin, si ce sont les activités attendues des élèves qui contribuent à décoder les activités des enseignants en classe, il semblerait que les activités enseignantes (dans notre étude, ancrée en didactique des mathématiques), en définitive, permettraient de décrire les activités possibles des élèves lors de l'apprentissage et de l'évaluation.

L'évaluation pour l'apprentissage dans l'activité de conception d'un scénario didactique en mathématiques des enseignants exerçant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Laurence LEROYER

En France, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013), appelle à faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves, pratique où l'évaluation sommative reste prépondérante. Le rapport de l'European agency for Special needs and inclusive education consacré à l'évaluation pour l'apprentissage*, indique que cette forme d'évaluation constitue « un élément de poids pour la réussite de tous les élèves y compris pour les élèves à besoins éducatifs particuliers** », il est aussi indiqué que « de nombreuses méthodes et outils d'évaluation pour l'apprentissage ont été mis au point dans le cadre d'établissements spécialisés et pourraient s'appliquer aux milieux ordinaires ». Ce constat conduit à nous intéresser aux pratiques des enseignants spécialisés exerçant auprès des élèves à BEP et à nous poser la question suivante : comment les enseignants spécialisés intègrent-ils l'évaluation pour l'apprentissage dans leur construction didactique ?

1. Cadre théorique et méthodologique

Pour étudier cette question, nous nous appuyons sur le modèle d'analyse de l'activité enseignante que nous avons conçu pour étudier le travail de préparation des enseignants (Leroyer, 2013). En référence à la double approche de Robert et Rogalski (2002), ce modèle convoque deux champs théoriques. Le champ de la didactique des mathématiques (Margolinas, 1995, 2002) nous permet de situer le travail de l'enseignant lorsqu'il conçoit son enseignement. Le champ de la psychologie ergonomique nous permet de comprendre les ressorts de l'activité (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000). Nous envisageons donc l'activité de conception comme la résultante d'un système de ressources et de contraintes composé de trois sous-systèmes en interaction que sont : l'enseignant exerçant, le contexte dans lequel il exerce et le genre professionnel constitué des formes communes de la vie professionnelle. L'enseignant exerçant est considéré comme un sujet caractérisé par des connaissances, des valeurs et croyances, des émotions, des capacités physiques, etc. Nous pouvons ici faire référence à Jorro (2000) qui distingue chez les enseignants différentes conceptions liées à l'évaluation conduisant à identifier différentes postures d'enseignants évaluateur. Le contexte est composé d'un environnement organisationnel, relationnel et matériel (Chatigny et Vézina, 2008). Nous considérons l'activité de l'enseignant, lorsqu'il répond à la tâche suivante : « concevoir son enseignement » comme l'expression d'une organisation de relations particulières entre les différents éléments constitutifs de ce système.

Les résultats de la recherche communiqués reposent sur l'analyse d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2014) menés auprès de huit enseignantes d'ULIS*** en collège dont les profils et lieux d'exercice varient. Dans ces entretiens, nous nous intéressons au parcours professionnel et aux motivations pour l'ASH**** de l'enseignant, au contexte professionnel dans lequel il évolue, à ses représentations et aux représentations liées à l'évaluation au sein de son établissement ainsi qu'à ses connaissances relatives à l'évaluation en lien avec ses lectures personnelles et les formations institutionnelles. Et, afin d'appréhender ses manières d'agir liées à l'évaluation, nous lui demandons de les expliciter en s'appuyant sur une séquence et d'indiquer ce qui sous-tend ses choix, ses réussites, les obstacles rencontrés et ce qu'il aimerait mettre en place.

2. L'évaluation pour l'apprentissage dans l'activité de conception d'un scénario didactique : trois types de pratiques

Si trois des entretiens contiennent des propos trop généraux, l'analyse des cinq entretiens restants permet de distinguer trois types de pratiques présentés ci-après.

2.1. Didactique et évaluation disjointes dans la phase de conception de la séquence

Chez deux enseignantes, l'évaluation apparaît disjointe de la réflexion didactique lors de la phase de conception de la séquence. Ces deux enseignantes procèdent toutes deux à une évaluation diagnostique générale en début d'année, toutefois la première utilise une évaluation avec un modèle pré-déterminé (Hadjji, 1989) : les évaluations nationales, alors que la seconde n'utilise pas d'évaluations « normées ». Les résultats des élèves à ces évaluations conduisent pour l'une à l'élaboration d'un livret élève avec les compétences à travailler et pour la seconde à un tableau de synthèse des résultats pour la classe et par élève. La première

* L'évaluation pour les apprentissages vise à recueillir des informations sur l'apprentissage en vue d'ajuster la démarche d'enseignement et de planifier les prochaines étapes de l'apprentissage. Mais, elle doit aussi conduire les enseignants à transmettre un retour à l'élève l'incitant à réfléchir sur ses propres apprentissages.

** Nous utiliserons dans la suite du texte le sigle BEP pour « Besoins Educatifs Particuliers ».

*** Une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire est un dispositif collectif de scolarisation pour les élèves en situation de handicap, dans lesquels œuvrent des enseignants spécialisés le plus souvent issus du premier degré. Dans le cadre des projets personnalisés de scolarisation (PPS), ces enseignants sont amenés à organiser les temps d'inclusion en classe ordinaire pour ces élèves et à mettre en œuvre des regroupements spécifiques lorsque les objectifs et les modalités d'apprentissage doivent être adaptés (MEN, 2010)

**** Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés

indique procéder à une « évaluation sur le tas » dont la finalité varie au cours de la séquence. Elle lui permet de réguler son action puis d'évaluer les apprentissages en fin de séquence. Toutefois, en lien avec les appréhensions de ses élèves liées à l'évaluation et leur vécu négatif, il n'y a pas de phase d'évaluation instituée, ni de document d'évaluation spécifique, l'enseignant observe ses élèves et repère le moment où les acquisitions sont réalisées. Ces manières d'agir mettent en évidence une pratique évaluative davantage guidée par la prise en compte de la spécificité des élèves que par des considérations didactiques. Le caractère général de l'évaluation menée en début d'année permet difficilement de procéder à une analyse fine des erreurs conduisant à repérer des obstacles à l'apprentissage. De plus, le terme « évaluation sur le tas » semble davantage référer à une pratique fondée sur l'expérience qu'à une pratique conceptualisée de l'évaluation formative dans laquelle des critères d'évaluation seraient définis lors de l'élaboration de la séquence.

Les propos de la seconde enseignante témoignent de la mise en œuvre d'une évaluation formative qui semble intégrée à son enseignement, toutefois celle-ci n'apparaît pas formalisée. Rien ne laisse supposer un travail de préparation dans lequel une évaluation pour l'apprentissage serait articulée à la construction didactique.

2.2. Une conception de séquence où didactique et évaluation sont, a priori, articulées

Deux autres enseignantes ont une pratique inverse : didactique et évaluation sont a priori articulées à la conception de la séquence. Ces deux enseignantes mènent une évaluation diagnostique en début de séquence uniquement fondée sur les savoirs en jeu. Les propos de la seconde enseignante indiquent des connaissances et variables didactiques maîtrisées qui sous-tendent la conception de cette évaluation. Cette évaluation donne lieu pour chacune de ces enseignantes à une analyse critériée et à la constitution d'un tableau de synthèse comportant les difficultés de chaque élève. Pour la première, ce tableau constitue un document qu'elle va utiliser tout au long de la séquence pour noter ces observations (en cours de séance et suite à l'analyse des cahiers des élèves) et pour procéder à des régulations différées (Allal, 1991). L'évaluation formative apparaît ici articulée à la conception de la séquence. Elle lui permet aussi de définir quand procéder à l'évaluation sommative (lorsque les élèves sont prêts). La seconde enseignante mène également des observations en cours de séance dont découlent, à la différence de la première, des régulations interactives (Allal, 1991). Chez cette dernière enseignante, l'évaluation finale n'apparaît pas construite, toutefois elle indique qu'elle le sera sur le même modèle que l'évaluation initiale. Lors de l'entretien, la question d'un retour aux évalués conduit cette enseignante à interroger sa pratique où il n'y a pas de retour aux évalués. S'emparant des échanges elle envisage de se servir de son tableau d'analyse en début de séquence et en fin de séquence pour montrer aux élèves leurs progrès.

2.3. Entre disjonction et articulation

On distingue enfin un troisième type de pratique. L'enseignante interviewée indique mener en début d'année une évaluation diagnostique générale qui apparaît disjointe de la conception didactique à la différence de l'évaluation formative menée en cours de séance. Ainsi, elle élabore des grilles collectives d'observation en lien avec les compétences visées qu'elle complète avec ses observations en cours de classe mais aussi à la suite par l'analyse des productions des élèves. Cette enseignante ne procède pas à une évaluation finale. Elle se sert de ses tableaux qu'elle complète pour repérer l'acquisition de la compétence par les élèves.

3. Discussion

3.1. Des places différentes pour l'évaluation dans la phase de conception des séquences : quelles différences entre enseignantes ?

Ces trois types de pratiques mises en exergue nous conduisent à rechercher si une configuration particulière du système de ressources et de contraintes les sous-tend.

L'analyse comparative des contextes d'exercice ne permet pas de mettre en évidence une variable qui participerait spécifiquement d'un type de pratiques. Au niveau des caractéristiques des enseignantes, l'ancienneté professionnelle n'apparaît pas comme une variable discriminante. Par contre, nous constatons que les enseignantes où « évaluation et didactique » sont a priori articulées lors de la phase de conception de séquence sont toutes deux en formation. Ceci nous conduit alors à nous poser la question suivante : la formation qu'elles sont en train de suivre dans le cadre de la préparation à la certification professionnelle favoriserait-elle l'articulation des dispositifs d'évaluation avec la construction de scénarios didactiques ? Dans ce cas, en quoi la formation permet-elle de passer d'un modèle éclaté à un modèle articulé ? La constitution d'un mémoire, actuellement réinterrogée conduit-elle à prendre en compte toutes les dimensions ? La formation offre-t-elle un espace temporel où l'enseignant peut s'abstraire des contingences de la classe pour envisager cette réflexion ? Espace qui ne s'offrirait plus après et expliquerait une modification dans la pratique, modification qui est peut être en train de s'opérer chez l'enseignante où l'évaluation apparaît parfois articulée et parfois disjointe, celle-ci ayant été en formation l'année précédente.

3.2. Évaluation pour l'apprentissage et réflexion didactique, une dimension à développer dans la formation d'enseignants spécialisés

Chez les enseignantes qui ne sont pas en formation, l'évaluation apparaît comme une pièce d'un puzzle éclaté détachée de la conception didactique et qui plus est une pièce qui n'apparaît pas comme une pièce prioritaire pour exercer, pour « gérer la classe ». Il y a ici une troisième dimension qui apparaît dont on peut penser qu'elle peut entrer en ligne de compte dans la phase de préparation d'une séquence, il s'agit de la dimension pédagogique (gestion de la classe, collective -constituer des petits groupes- et individuelle- rassurer tel ou tel, veiller à ne pas le mettre en échec, etc.). Trois dimensions seraient alors en jeu dans la phase de préparation : didactique, pédagogique et évaluative.

Les échanges menés ont également permis aux enseignantes de prendre conscience que la place laissée à l'élève dans l'évaluation pour l'apprentissage était restreinte. Le constat d'une souhaitable évolution de leurs pratiques évaluatives au service des apprentissages nous amène à poser explicitement la question de la formation, initiale et continue, des enseignants, spécialisés ou non, à l'évaluation. Dans la lignée des travaux de Cèbe et Goigoux (2007), dans le champ de la didactique du français, un défi reste à relever : la conception, dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques, d'instruments didactiques pour penser l'acte d'évaluation articulé à une réflexion didactique. Dresser un inventaire des ressources existantes en terme d'évaluation pour apprendre, créer des ressources et créer les dispositifs de leur diffusion (Bachy, Lebrun, Smids, 2010) sont, en l'état actuel de nos travaux, les pistes que nous allons maintenant explorer.

Références bibliographiques

ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

BACHY, S., LEBRUN M. & 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*. En ligne. <http://ripes.revues.org/307>, consulté le 20 janvier 2015.

CHATIGNY, C., & VEZINA, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In Y. LENOIR et P. PASTRE (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats, un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 269-284). Toulouse : Octarès.

CEBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes », *Repères*, 35, 185-208.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail ; Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.

JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

KAUFMANN, J.-C. (2014). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin (3e éd.).

LEROYER, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré, *Education & didactiques*, 7 (1), 147-164.

MARGOLINAS, C. (1995). « La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations ». In MARGOLINAS, C. (éd). *Les débats de didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, (pp. 89-102).

MARGOLINAS, C. (2002). « Situation, milieux et connaissances : analyse de l'activité du professeur ». In DORIER, J.-L., ARTAUD, M., ARTIGUE, M., BERTHELOT, R. et FLORIS, R. (eds.). *Actes de la 11e Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 145-156.

ROBERT, A. & ROGALSKI, J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2 (4), 505-528.

Texte institutionnel

FRANCE. (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Le J.O. Journal Officiel de la République Française, 9 juillet 2013.

Rapport

EUROPE. European agency for Special needs and inclusive education. L'évaluation dans le cadre de l'inclusion. L'évaluation pour l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers. En ligne. http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-fr.pdf, consulté le 04.07.2014.

Cadre de la validité unifiée de Messick et validation d'une épreuve de compétences en mathématique

Marie-Hélène Hébert & Pierre Valois

Cette communication s'inscrit dans le vaste domaine de l'évaluation à l'école fondamentale, plus précisément dans la thématique peu exploitée de la validation d'épreuves de compétences. Elle doit sa raison d'être à un contexte sociopolitique particulier : celui de la réforme des programmes d'études pour l'enseignement primaire et secondaire au Québec, inspirée par la notion de compétence, qui a eu pour effet de rompre avec les programmes traditionnels construits sur la base d'objectifs pédagogiques.

Il est possible d'observer, dans plusieurs pays, une tendance à recourir de plus en plus aux épreuves de compétences. Le Québec n'échappe pas à ce mouvement. L'idée a été, il y a une dizaine d'années, de mettre en place une évaluation qui soit en cohérence avec la notion de compétence. Parce que la compétence se définit comme la capacité de mobiliser des ressources pour faire face à une famille de tâches (Le Boterf, 1994), il faut, pour l'évaluer, placer l'élève dans l'obligation de choisir et de combiner des procédures déjà apprises en le confrontant à des tâches suffisamment complexes et inédites (Carette, 2007). Les outils traditionnels comme les examens à choix multiple et à réponse brève, qui convenaient jusqu'alors aux apprentissages linéaires et atomisés commandés par le concept d'objectif pédagogique, apparaissent en effet être « difficilement utilisables » (Malaise, 2011, p. 9) dans ce contexte.

Si on reconnaît généralement de bonnes qualités aux outils traditionnels d'évaluation, qu'en est-il des épreuves qui servent à évaluer les compétences des élèves québécois ? C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'éprouver la validité d'une épreuve de compétences. Composée de neuf tâches, elle avait pour objectif de rendre compte du niveau de développement des compétences du programme de mathématique (MEQ, 2001) chez les élèves de la fin du primaire. Au nombre de trois, ces compétences sont les suivantes : résoudre une situation-problème mathématique, raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques et communiquer à l'aide du langage mathématique.

Pour baliser notre quête de validité, nous avons retenu le Cadre de la validité unifiée de Messick (1989, 1995) dont les idées maîtresses ont été reprises en 1999 par l'AERA, l'APA et le NCME. D'après ce cadre, un bon argument de validité doit intégrer six sources d'éléments de preuve. Ces sources, bonnes pour toute pratique de testing en éducation et en psychologie, sont les suivantes : a) le contenu d'un test, b) les processus de réponse, c) la structure interne, d) les relations avec d'autres variables, e) la généralisation de la validité et f) les conséquences du testing.

Dans le contexte de notre étude, six questions de recherche ont guidé le processus de validation, chacune d'elles ayant trait à l'une des sources d'éléments de preuve avancées par Messick (1989, 1995). Un ensemble de 963 copies d'élèves francophones et de 350 copies d'élèves anglophones a servi à cette recherche d'évidences.

Si les résultats sont encourageants au niveau du contenu, des processus et des relations avec d'autres variables, il faut reconnaître que les qualités de l'épreuve ne sont pas suffisantes pour laisser croire à une validité élevée. Parmi les arguments probants, on rapporte des lacunes sur le plan de la structure interne (par l'incapacité, après analyses factorielles, à faire ressortir les dimensions rationnelles qui ont guidé la construction de l'épreuve), de la généralisation de la validité (par le manque de fiabilité de l'épreuve) et des conséquences du testing (par la présence de fonctionnements différentiels d'items selon la langue des élèves).

Références

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (G. Sarrazin, Trad.). Montréal, Canada : Institut de recherches psychologiques. (Édition originale publiée en 1999)

Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-71.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les éditions d'organisation.

Malaise, S. (2011). Classification hiérarchique de compétences : comparaison d'une méthode basée sur l'analyse de fréquences de réussite et d'une méthode d'analyse statistique implicite. *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 2011(1), 8-18.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York, NY: American Council on Education/Macmillan Publishing.

Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

L'effort et le sérieux des élèves lors des tests PISA : une question à creuser ?

Christophe Dierendonck & Réginald Burton

Dans la plupart des systèmes éducatifs industrialisés, les élèves sont soumis à des évaluations externes de leurs acquis scolaires. La plus connue de ces évaluations externes est sans aucun doute l'enquête PISA organisée par l'OCDE tous les trois ans depuis 2000. Administrés dans presque tous les pays à des échantillons d'élèves, les tests PISA ont uniquement une visée informative puisque les performances des élèves à ces épreuves n'influencent aucunement leur parcours scolaire. A ce titre, les tests PISA sont dits « à faibles enjeux » (low stakes) pour les élèves, par opposition aux évaluations externes dites « à enjeux élevés » (high stakes).


Dans les débats relatifs aux évaluations externes à faibles enjeux (voir notamment Butler et Adams, 2007 ; Keskpaik et Rocher, 2012), on entend parfois que les performances observées chez les élèves ne reflèteraient pas exactement leurs acquis scolaires réels puisque la motivation des élèves y serait moindre par le fait même que les tests administrés sont sans conséquences scolaires pour eux. Les évaluations à faibles enjeux sous-estimeraient donc les véritables acquis scolaires des élèves. Cette affirmation, si elle se vérifie, permet à certains systèmes éducatifs de justifier partiellement leurs résultats décevants, affaiblissant par la même occasion la validité des scores observés et des interprétations qui sont formulées. Pour vérifier cette hypothèse, il convient de collecter de l'information sur le degré de motivation et le sérieux des élèves lors de ces évaluations à faibles enjeux. Sans cette information, on ne peut en effet exclure (1) que les élèves se sentent moins impliqués, (2) qu'ils s'impliquent effectivement moins et (3) que leurs performances soient moins bonnes qu'elles ne l'auraient été dans le cadre de tests à enjeux élevés.

Lors de PISA 2003, PISA 2006 et PISA 2012, des données d'effort ont été recueillies au moyen du thermomètre d'effort (Encart 1).

Encart 1 : Thermomètre d'effort utilisé dans PISA

Quel effort avez-vous fourni pour répondre à ce test ?

Essayez de vous imaginer face à une situation de la vie réelle (à l'école ou dans un autre contexte) qui est très importante pour vous personnellement. Vous auriez envie de bien réussir, et pour cela, vous tentez de donner le meilleur de vous-même, en y consacrant le plus d'efforts possibles.

Dans cette situation, vous cochez la valeur la plus élevée sur le « thermomètre de l'effort », comme ci-dessous :	Par rapport à la situation que vous venez d'imaginer, quel effort pensez-vous avoir fourni en répondant à ce test ?	Si la note obtenue lors de ce test comptait pour votre bulletin scolaire, quel effort auriez-vous fourni ?
 <input checked="" type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1

A notre connaissance, les données d'effort du PISA 2003 n'ont été analysées de manière approfondie qu'à une seule reprise, par Butler et Adams (2007). Les données d'effort de PISA 2006 ne semblent avoir été exploitées que dans le cadre d'une étude exploratoire menée dans 3 pays (Danemark, Islande, et Corée) et dont l'objectif étaient de comparer la version papier-crayon du test PISA 2006 à la version présentée sur ordinateur (OCDE, 2009). Enfin, nous n'avons pas connaissance, à ce jour, de travaux ayant analysé les données du thermomètre d'effort pour PISA 2012.

S'inscrivant dans le prolongement de travaux exploratoires discutés lors d'un symposium au colloque AREF 2013 (Auteur 1, 2013), cette communication présentera une étude systématique de la relation entre les données d'effort recueillies au moyen du thermomètre d'effort et les performances observées en compréhension de l'écrit, en mathématiques lors des éditions PISA 2003, PISA 2006 et PISA 2012. Les résultats de cette étude viennent nuancer la conclusion de Butler et Adams (2007) selon laquelle l'impact de l'effort sur la performance est faible (augmentation du R2 de 0,5% pour PISA 2003 en compréhension de l'écrit) et qu'il ne permet pas d'expliquer, de manière notable, les différences de performance observées entre les pays. Nos analyses mettent en évidence que la part de variance expliquée spécifiquement par l'introduction adéquate des données d'effort est plutôt de l'ordre de 1,4 % pour PISA 2003 en compréhension de l'écrit. Ce pourcentage semble même beaucoup plus élevé quand certains pays présentant un taux d'omissions très élevé au thermomètre d'effort sont exclus des analyses.

La communication comportera également un moment de discussion autour de la validité de l'instrument de mesure utilisé et de la pertinence de recueillir des données d'effort pour mesurer l'implication des élèves durant des évaluations à faibles enjeux.

Références

Butler, J., & Adams R. J. (2007). The impact of differential investment of student effort on the outcomes of international studies. *Journal of Applied Measurement*, 8, 279--304.

Keskaik, S., Rocher, T. (2012). Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA. Communication dans le cadre du 24e colloque de l'Admée--Europe, Luxembourg.

OECD, (2009). PISA Computer--Based Assessment of Student Skills in Science. OECD Publishing.

Bilinguisme et multilinguisme : une comparaison entre filière d'enseignement monolingue et filière bilingue par immersion réciproque (FiBi) en Suisse

Giuseppe Melfi & Mélanie Buser

Introduction

Ces dernières années en Suisse comme ailleurs dans le monde occidental un certain nombre de réformes ont permis de dessiner un nouveau paysage de la formation primaire et secondaire. En particulier en Suisse romande, le PER, et en Suisse allemande, le Lehrplan21, sont des nouveaux curriculums qui constituent la référence. Ces curriculums ont été le fruit d'un travail d'évaluation des anciens curricula effectué au niveau intercantonal. La ville de Bienne, 10e ville plus grande de Suisse, est située géographiquement à la frontière des langues et elle est pour deux tiers alémanique et un tiers romande.

L'enseignement scolaire d'un enfant en ville de Bienne est traditionnellement monolingue. Les parents qui inscrivent un enfant à l'école doivent opter soit pour le curriculum en français soit pour le curriculum en allemand, et l'enfant est scolarisé que dans la langue dans laquelle il a été inscrit.

Depuis 2010 un projet pilote de grande envergure est mené dans une école de la ville. En 2014 une deuxième école a été intégrée au projet. Le projet consiste à instituer une Filière Bilingue (FiBi) par immersion réciproque. Les classes de la FiBi sont constituées pour un tiers d'enfants de langue maternelle allemande ; pour un tiers d'enfants de langue maternelle française et pour un tiers d'enfants allophones, c'est-à-dire dont la langue maternelle n'est ni l'allemand ni le français. Tous les élèves de la FiBi, et en particulier les allophones, sont affiliés à l'une des deux langues principales d'enseignement (français ou allemand) et qui constituera pendant leur cursus leur langue d'enseignement de référence. L'enseignement dans les classes de la FiBi est dispensé pour moitié en français et pour moitié en allemand par des enseignants ayant reçu une formation spécifique.

Le contexte

D'un côté la création de la FiBi a été motivée par une forte volonté de favoriser l'apprentissage précoce des langues auprès des enfants de l'école primaire dans une région où l'impact sociale, culturelle et économique des deux langues est extrêmement fort, et où la maîtrise des deux langues constitue un atout incontournable pour l'avenir professionnel d'un jeune. De l'autre côté l'évaluation de cette expérience, appelée à être poursuivie encore au moins jusqu'à 2017 permettra de comparer deux approches à l'enseignement radicalement différents. Le cas échéant la FiBi pourrait être généralisée en ville de Bienne à toutes les écoles, et en perspective adoptée par d'autres villes suisses et européennes aux frontières des langues.

Le but de cette communication traduit en partie l'un des enjeux principaux de l'expérience : est-ce que les enfants de la FiBi, qu'ils soient issus d'un milieu monolingue, bilingue ou multilingue acquièrent de manière efficace et conservent les compétences linguistiques en français et en allemand en comparaison des enfants issus de la filière normale ? Peut-on identifier des avantages pour la FiBi dans la comparaison des deux populations d'élèves ?

La méthodologie

Depuis que la FiBi a été introduite à Bienne, des données relatives à trois cohortes d'élèves pour un total de 293 élèves ont été récoltées. Ces élèves sont repartis en deux groupes : les élèves de la FiBi et les élèves de la filière traditionnelle monolingue (groupe contrôle). Ces données permettent de suivre l'évolution des compétences linguistiques de chaque élève en fonction de sa propre biographie langagière. Au début de leur scolarité et à la fin de chaque année scolaire un test linguistique est effectué pour chaque élève du groupe contrôle et deux tests (un pour chaque langue) pour le groupe FiBi. Pour les cohortes les plus anciennes nous disposons donc de données relatives à cinq tests différents (dix pour le groupe FiBi).

La biographie langagière de chaque élève contient des informations sur la langue de la mère, du père ou d'une autre personne de référence, ainsi que la langue utilisée principalement par l'enfant dans ses activités sociales préexistantes (crèches, espaces publics de jeux, proches). Ainsi chaque élément de biographie langagière a été traduit en trois scores associés à chaque élève : un score « allemand » sD ; un score « français » sF et un score « autres » sA allant théoriquement de 0 à 36. Ces scores ont permis de définir empiriquement les élèves bilingues en devenir comme ceux pour lesquels

$$\min\{sD, sF\} / \max\{sD, sF\} \geq 0,7$$

et les élèves trilingues en devenir comme ceux pour lesquels

$$\min\{sD, sF, sA\} / \max\{sD, sF, sA\} \geq 0,3$$

Les analyses

Lorsqu'on analyse tous les élèves des deux groupes (FiBi et Contrôle) pour les compétences linguistiques dans leur langue de référence on ne constate pas de sousperformance chez les élèves de la FiBi en dépit d'un enseignement dans la langue de référence réduit de moitié. Un résultat du même genre a déjà été trouvé outre-Atlantique par Lindholm-Leary et Block dans un contexte où les langues de l'expérience étaient l'anglais et l'espagnol (Lindholm-Leary, 2010). Les différences restent toujours minimales, et non significatives lorsque on compare les bilingues en devenir de la FiBi avec ceux de la filière normale. Les scores des bilingues en devenir sont même légèrement plus élevés que les scores de tous les élèves confondus. Thomas et Collier (2002) ont même montré que ces élèves récoltent des meilleurs résultats à long terme dans d'autres disciplines, et montre comme les bilingues en devenir se servent de façon stratégique d'un répertoire linguistique pour une communication efficace (Garcia, 2009). Les trilingues, qui selon notre critère comprennent 22 élèves ne font pas exception et montrent des performances comparables aux bilingues.

Bibliographie

Garcia, O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

Lindholm-Leary, K. and Block, N. Achievement in predominantly low SES/Hispanic dual language schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 2010, 43-60.

Thomas, W. P., et Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, University of California-Santa Cruz.

La biographie esthétique au service du développement professionnel des étudiants du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg

Viviane Bourg, Gérard Gretsch, Michelle Brendel, Sylvie Kerger & Débora Poncelet

Introduction

Le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) de l'Université du Luxembourg est une formation en quatre années au terme de laquelle les étudiants ont la possibilité d'opter pour l'enseignement préscolaire, primaire, le régime préparatoire du secondaire technique, ou encore l'éducation différenciée. Il donne également accès à différents programmes d'études de niveau master dans les domaines de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Le programme de formation inclut des cours de base en éducation, psychologie de l'éducation, méthodologie générale, didactique (mathématiques, sciences, langues, arts, éducation physique et musique), une approche de la recherche en éducation et en sciences sociales ainsi que des temps de terrain où les étudiants mettent en pratique les savoirs vus théoriquement.

Multiplier les moyens d'expression pour favoriser le processus réflexif au sein du BScE

Dès la première année du Bachelor et tout au long des quatre années de la formation, les étudiants développent un portfolio de développement professionnel (Poncelet, Brendel, Bourg, Kerger, Wardavoir, Romanus, Parmentier, Arraiz-Perrez, Sabiron-Sierra, Eymard, Ladage & Vial, 2014) dont l'intérêt pour les étudiants a largement été mis en évidence dans la littérature scientifique (Klenowski, 2000; Darling, 2001; Déum and Vanhulle, 2005; Harland, 2005; Gearhart and Osmundson, 2009; Jorro, 2005; Parsons and Stephenson, 2005; Stolle, Goerss & Watkins, 2005; Vanhulle, 2005; Mansvelder-Longayroux, and Beijaard Verloop, 2007; Imhof and Picard, 2009).

A partir de la deuxième année, dans le cadre du dispositif « portfolio », les étudiants sont amenés à adopter, parallèlement à l'écriture scientifique, d'autres moyens d'expression d'ordre esthétique afin d'enrichir leurs réflexions personnelles et professionnelles à travers de nouveaux points de vue. C'est réellement à partir de la troisième et de la quatrième année, que la recherche esthétique et biographique (Kämpf-Jansen, 2001 ; Seydel, 2005) devient un des fondements de la réflexion inhérente au processus de développement professionnel des étudiants du Bachelor (Bourg & Gretsch, 2008) en occupant une place de choix dans le dispositif portfolio.

Les finalités que nous visons à travers la mise en œuvre du dispositif « portfolio » sont les suivantes :

- Faciliter le travail d'articulation théorique-pratique et donc, aider les étudiant(e)s dans la réalisation de liens entre la formation reçue à l'université et la pratique de terrain.
- Travailler de manière multimodale sur les expériences biographiques.
- Transposer ces concepts dans leur pratique pédagogique afin de créer à nouveau des liens réflexifs avec leur portfolio.
- Permettre de témoigner de l'état de leur cheminement ainsi que de leur identité professionnelle émergente.
- Être sensibilisé à une pratique d'évaluation authentique innovante qui, comme le suggère la nouvelle loi scolaire luxembourgeoise (2009), est généralisée dans les classes du Grand-Duché du Luxembourg.

En vue de rencontrer ces finalités, les séminaires dédiés à l'approche par portfolio s'articulent autour de trois composantes dynamiques et interreliées qui sont :

- Le développement professionnel : nous cherchons à organiser des tâches susceptibles d'améliorer les skills, attitudes, connaissances, compétences et stratégies relatives au développement professionnel.
- Le développement académique : des tâches d'écriture réflexives, l'auto-évaluation des compétences professionnelles de même que des réalisations esthétiques sont organisées de façon à diversifier et à optimiser les situations, les temps et les moyens susceptibles d'améliorer la réflexivité des étudiants.
- Le développement personnel : nous essayons d'organiser des activités réflexives susceptibles d'amener les étudiants d'un statut d'étudiant (lycéen) à un statut de professionnel de l'éducation réflexif.

Des séminaires réflexifs, des séminaires théoriques, des séminaires de recherche esthétique et des tutorats constituent les outils de notre dispositif. L'accompagnement et l'évaluation du portfolio se fait par l'intermédiaire d'un tutorat par semestre. L'objet d'évaluation vise le processus d'élaboration du portfolio et ne porte donc pas sur les contenus. Des consignes de présentation sont données pour chacun de ces tutorats afin de guider les étudiants dans le travail semestriel avec le portfolio. La préparation et l'accompagnement des transformations esthétiques se fait lors de séminaires en groupe restreint afin de familiariser les étudiants avec différents moyens d'expression artistique et de les habituer aux présentations de leurs produits. En quatrième année, le processus de réflexion aboutit à la réalisation d'une exposition esthétique personnelle où les étudiant(e)s cartographient leur développement personnel et professionnel et illustrent ainsi les visions et perspectives professionnelles qui s'ouvrent à la fin de leur cursus universitaire. Un tutorat individuel clôture la démarche « portfolio ».

Conclusions

Le portfolio de développement professionnel constitue un outil efficace de soutien à la réflexivité puisqu'en tant qu'outil destiné à accompagner la construction des compétences professionnelles, il en est la trace et la mémoire (Vanhulle, 2005). En ce sens, il favorise la réflexivité de nos étudiants par l'articulation qu'il favorise notamment entre les problématiques de terrain et d'autres questions plus théoriques (Buisse et Vanhulle, 2009). Pour ces auteurs, le développement professionnel va de pair avec la prise de contrôle par l'apprenant de ses propres apprentissages par le biais de la réflexivité sur sa pratique. « Il s'agit de faire preuve d'une réflexivité sur les activités et leur cadre de référence théorique ainsi qu'une capacité à les articuler à d'autres savoirs d'une manière qui fait sens » (p. 89).

Ainsi, au fil du temps, le portfolio de développement professionnel devient, selon Perrenoud (1999), un support qui aide l'étudiant à apprendre « méthodiquement » de l'expérience et à transformer sa pratique au fil des années. Nous faisons le pari que le travail sur la biographie esthétique menés par les étudiants sur des artefacts de l'enfance, sur leurs expériences professionnelles et sur leurs visions pédagogiques participe très clairement à l'enrichissement de ce processus réflexif grâce à la diversification des réalisations (Busse, 2005) et des outputs réflexifs suggérés aux étudiants dans le cadre du travail avec le portfolio de développement professionnel.

Notre communication portera plus spécifiquement sur la biographie esthétique. Après une brève présentation théorique des fondements de l'approche, nous précisons les principes de la démarche adoptée et nous discuterons les apports d'un tel travail pour le développement professionnel des jeunes du Bachelor.

Bibliographie

Bourg, V. & Gretsch, G. (2008). Ästhetisch-biographische Forschung der zukünftigen Lehrenden. *Aesthetic Biographies*, BScE, 5-12.

Busse, K-P. (2005). Mapping revisited, *BDK Mitteilungen* 2/05, 2-5.

Buisse, A. & Vanhulle, S. (2009). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 87-104.

Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: the narrative of emerging teachers. *Teaching and Teacher education*, 17, 107-121.

Déum, M. & Vanhulle, S. (2005). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. *Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 116, 150 pages.

Gearhart, M. & Osmundson, E. (2009). Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning. *Educational Assessment*, 14, 1-24.

Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in a teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.

Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 25, 149-154.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Bilder äilder ngg F Forschung*, München : Kopaed 2006

Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education*, 7(2), 215-236.

Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflexive practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116.

Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoir, H., Romanus, C., Parmentier, P., Arraiz-Perrez, A., Sabiron-Sierra, F., Eymard, C., 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 Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (Eds.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles : De Boeck.

Seydel, F. (2005). *Biografische Entwürfe-Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung*. Köln: Salon Verlag.

Stolle, C., Goerss, B. & Watkins, M. (2005). Implementing Portfolios in a Teacher Education program. *Issues in Teacher Education*, 14(2), 25-43.

Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialog frame. *Educational studies in language and Literature*, 5, 287-314.

Utilisation du Système de Management Intégré et l'Approche SIPOC dans l'Enseignement Supérieur pour l'Évaluation et l'Amélioration de la Qualité de Vie Etudiante

Brahim Sabir, Bouzekri Touri, Mohammed Bergadi, Mohammed Talbi & Mohamed Moussetad

Dans l'industrie, la qualité peut être garantie (assurée) par le respect des normes relatives au fonctionnement d'organisation, certaines de sortir des produits identiques.

Dans un univers comme l'enseignement supérieur, la qualité peut être sans doute davantage approchée par l'atteinte des objectifs, qui sont dans ce contexte liés à l'université, au corps professoral, aux étudiants, aux opérateurs économiques (entreprises), à la société, au ministère, à la stratégie du pays ...

Les étudiants sont assurément les premiers bénéficiaires d'un enseignement supérieur de qualité. Mais la notion de « client » ; issu des premières définitions de la qualité « Aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire, au moindre coût et dans les moindres délais les besoins des utilisateurs. (ISO 9000 1982) » ; ne peut se limiter à eux.

Ainsi la société est considérée comme un autre bénéficiaire important de l'enseignement supérieur.

Ce dernier se doit d'apporter des réponses aux attentes économiques, intellectuelles, scientifiques et culturelles de la société.

Certes, L'aboutissement à un enseignement supérieur de « qualité » ne peut s'achever qu'en combinant plusieurs facteurs :

- L'instauration des outils d'assurance qualité : l'autoévaluation à travers des audits internes, l'évaluation externe, l'accréditation (jugement par rapport à un guide externe tel qu'ISO), et l'habilitation.
- Le suivi d'un système de management intégré : La cartographie des processus et des activités de l'enseignement supérieur ; et leurs indicateurs de maîtrise, la mise en place d'un système de contrôle documentaire, la mise en place des processus d'évaluation (audits...), et la définition des critères d'amélioration continue des processus.

Et parmi les processus identifiés lors de l'élaboration de la cartographie des processus dans l'enseignement supérieur, Le processus évaluation qui pourrait être la phase finale de qualification des produits (étudiants) destinés à l'utilisateur final (opérateurs économiques, Etat: marché de l'emploi) ; et l'aptitude du produit à satisfaire un besoin exprimé ou implicite pourrait être une mesure de performance de tel processus, qu'on qualifie d'indicateurs clefs de performances (Key Performance Indicator KPI).

Ainsi, la mise en place d'indicateurs de performances pour les processus identifiés, permet de les maîtriser pour une vision d'amélioration continue.

C'est dans cette perspective que La proposition de combinaison du système de management intégré avec une approche SIPOC (Supplier, Input, Process, Output, Customer) permettra d'assurer les besoins du management du système d'enseignement supérieur.

L'évaluation des compétences des candidats aux cours de professionnalisation pédagogique

Daniela Caprioara & Alina Iftime

Conformément à l'Ordre du Ministre de l'Éducation Nationale de la Roumanie no. 4316 / 03.06.2008 - art. 12, à l'Ordre du Ministre no. 5745 / 13.09.2012 - art. 4 (2), au Règlement concernant le fonctionnement du Département pour la Formation des Enseignants (DFE), de l'Université «Ovidius» de Constanta et à la Méthodologie d'organisation des programmes de formation psychopédagogique, approuvée par le Sénat de l'Université «Ovidius» de Constanta, l'admission des étudiants aux programmes de formation psychopédagogique en vue de la certification pour la profession didactique consiste en un entretien visant à identifier les compétences, les valeurs et les modèles comportementaux auxquels les candidats adhèrent.

Le défi majeur de notre recherche est l'élaboration et le test d'un instrument (questionnaire) pour l'évaluation des capacités psychopédagogiques des candidats, en vue de la sélection pour l'admission au programme de formation psychopédagogique et, en même temps, pour identifier leurs caractéristiques et besoins de formation. Les données obtenues suite au questionnaire seront présentées à tous ceux qui conçoivent et réalisent le processus de formation initiale des futurs enseignants.

Le point de départ dans l'élaboration des items du questionnaire est le modèle des compétences générales et spécifiques prévues pour la profession didactique par COR (le Code des Occupations en Roumanie) et fait partie composante de la procédure d'admission aux programmes du Département de la Formation des Enseignants.

Le standard requis par l'Agence Roumaine pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ARACIS), à suivre dans la réalisation des items qui composent le test d'entrée, vise la mise en œuvre de manière transparente et rigoureuse de la formule de recrutement des futurs étudiants, en respectant le principe de l'égalité des chances pour tous les candidats, sans aucune discrimination.

Les variables en fonction desquelles on a élaboré les items de la structure du questionnaire ont été définies sur la base du Cadre des compétences pour la profession didactique (l'identification de la motivation pour le choix de se former pour une carrière dans l'enseignement, l'évaluation des compétences de communication du candidat, l'identification de son potentiel empathique, la découverte de son orientation helping, le test des connaissances de la psychologie générale, etc.).

Ces variables sont regroupées en quatre catégories, en fonction des objectifs assignés au questionnaire, comme un outil pour l'évaluation initiale:

I. Des variables liées aux connaissances de psychologie que les candidats possèdent déjà.

Il est à noter qu'il existe deux catégories de candidats au programme de formation psychopédagogique: les étudiants inscrits dans un programme de licence, qui peuvent s'inscrire au programme psychopédagogique qui se déroule en parallèle et les diplômés d'un programme de licence qui peuvent s'inscrire au programme intensif de formation psychopédagogique. Selon la spécialisation de base et du profil du lycée fréquenté, les connaissances en psychologie (psychologie générale) des candidats sont très différentes.

II. Des variables relatives aux croyances des candidats au sujet de la profession enseignante et en ce qui concerne l'école, en général. Ces croyances, formées par expérience ou de la culture générale, peuvent être un point de départ très important dans la conception d'un programme de formation efficace et réaliste.

III. Des variables qui visent l'autoévaluation des qualités / aptitudes professionnelles pour une carrière dans l'enseignement. On vise à mettre en évidence le niveau initial de compétences-clés qui sont nécessaires à la formation des étudiants – futurs enseignants. Dans le même temps, sur la base des réponses fournies par les candidats, on peut élaborer des prévisions sur l'évolution future des aspirants à la profession enseignante.

IV. Des variables visant les attentes des candidats du programme de formation afin que l'offre éducative réponde à leurs attentes.

En remplissant le questionnaire d'admission, les candidats sont placés dans une première situation à réfléchir sur les enjeux généraux de l'enseignement et sur leur propre personne, par rapport à ses défis. Par conséquent, le questionnaire a un double but: un but de diagnostic, étant un instrument d'identification et d'analyse des besoins de formation et de développement des étudiants, et un but de pronostic, fournissant aux futurs étudiants inscrits dans le module psychopédagogique, une image de leurs points forts et de leurs points faibles, en termes de leurs propres capacités et des possibilités d'amélioration.

En tant que structure, les items sont variés, en fonction de la nature de la question: des items avec réponse dichotomique, jusqu'à des questions ouvertes qui permettent la formulation d'opinions / suggestions etc.

Comme une stratégie de mise en œuvre et d'utilisation du questionnaire, il sera appliqué à la date de la demande d'admission au programme de formation psychopédagogique, quelle que soit la spécialisation des candidats (le roumain, langues étrangères, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, théologie, éducation physique, musique, éducation artistique, ingénierie, etc.). Les résultats enregistrés sont résumés, interprétés et portés à la connaissance des enseignants qui seront impliqués dans le programme de formation, comme repère pour l'amélioration de l'offre curriculaire.

Evaluation des apprentissages des étudiants suite à un apprentissage par projet transdisciplinaire en Faculté de Pharmacie

Anaëlle Vanden Dael, Pierre Van Antwerpen & Marie Blondeau

Depuis de nombreuses années, le rôle du pharmacien d'officine n'a cessé d'évoluer. La Faculté de Pharmacie de l'ULB a choisi de revoir en profondeur le programme de cours de la première année de master. Afin de donner du sens aux apprentissages et de favoriser le développement des compétences des étudiants, un apprentissage par projet a été pensé par les titulaires de six cours différents, soutenus par un conseiller pédagogique. Le dispositif a été préparé durant l'année académique 2013-2014, il est mis en œuvre depuis la rentrée 2014.

Le projet rassemble plusieurs domaines des sciences pharmaceutiques qui sont abordés à partir d'une ordonnance et d'un cas clinique. Une succession de séminaires et de laboratoires amènent les étudiants à découvrir la situation du patient et à réaliser un apprentissage actif de la matière habituellement enseignée, dans le but de délivrer un conseil et suivi adapté.

Le volet de l'évaluation du projet a été longuement réfléchi. Il s'agissait de construire un outil qui permette d'évaluer facilement et rapidement les apprentissages, et ce, de la manière la plus objective possible. La grille critériée est l'outil que nous avons choisi d'exploiter. Une collaboration entre les évaluateurs et le conseiller pédagogique a permis de réfléchir aux critères d'évaluation et aux indicateurs de niveau. Durant toute la durée du projet, chaque tâche réalisée par les étudiants sera évaluée à l'aide de grilles d'évaluation construites sur base des objectifs pédagogiques.

1. Contexte

Le rôle du pharmacien n'a cessé d'évoluer ces dernières années. En effet, suite aux modifications de l'Arrêté Royal, son rôle est passé de préparateur et fournisseur de produits pharmaceutiques à celui de prestataire de soins. Le pharmacien est responsable de la qualité des actes pharmaceutiques qu'il réalise ou supervise, y compris les soins pharmaceutiques. Il est dès lors responsable de la délivrance des médicaments et de la résolution des problèmes liés à leurs usages (Ministère de la santé publique, 2009). Au terme de sa formation, le pharmacien devra donc avoir acquis de l'expertise mais il devra également développer des compétences qui lui permettront de jouer pleinement son rôle d'acteur des soins de santé : la communication, l'esprit critique, la gestion d'équipe et de l'information.

Dans ce contexte, une réflexion sur la modification, l'adaptation et l'amélioration du programme de cours en master 1 a été menée par quelques titulaires de cours, encadrés par un conseiller pédagogique. La Faculté de Pharmacie de l'ULB a décidé d'instaurer un apprentissage par projet en Master 1 pour permettre aux étudiants de développer de nouvelles compétences transversales autour du médicament. Le projet constitue la meilleure approche car il permet de développer l'autonomie et la créativité de l'étudiant tout en intégrant un apprentissage actif des connaissances et du métier de pharmacien (Perrenoud, 1999 ; Galand et al. 2005 ; Postiaux et al. 2007 ; Reverdy, 2013)

2. Projet Pharmaceutique Transdisciplinaire - EDUPHARM

Le projet, axé sur les soins pharmaceutiques, a pour point de départ une ordonnance et un synopsis qui présente les caractéristiques du patient et sa pathologie. Au cours du projet, les étudiants, répartis en sous-groupes, en apprendront un peu plus sur l'état de leur patient et ses antécédents. Tout au long du projet, ils s'interrogeront sur le schéma thérapeutique à adopter. Sur base de ces informations, ils vont réévaluer l'ordonnance afin de vérifier l'adéquation du traitement. In fine, ils vont établir un scénario de conseil et suivi pharmaceutique pour optimiser la dispensation du traitement adapté à l'état de leur patient.

Ce Projet Transdisciplinaire Pharmaceutique se déroule en trois phases et chaque groupe est évalué de manière formative pendant les différentes phases et de manière certificative pendant et à l'issue de ces différentes phases.

La première phase du projet concerne la réalisation des tâches préparatoires au rythme de réunions et de supervisions de groupe. Chaque enseignant a répertorié ce qui lui semble important, en termes de tâches à réaliser, pour préparer au mieux les étudiants à la seconde partie du projet. Cette première phase est vécue comme un temps de travail autonome. Ces tâches préparatoires (recherche bibliographique, préanalyse du cas clinique, etc.) sont indispensables car elles préparent les étudiants à la seconde phase du projet. Plusieurs rapports de réunions doivent être rendus durant cette première phase. C'est l'évolution de l'organisation et du travail de groupe qui est évaluée à travers les remises de rapports.

La seconde phase du projet concerne la mise en pratique et est organisée autour de six modules (l'étude du médicament, la galénique, la biochimie médicale, la nutrition, la toxicologie et le conseil et suivi) qui sont composés de séminaires et/ou de

laboratoires. Les groupes d'étudiants suivent ces différents modules pour découvrir la composition des médicaments prescrits à leur patient, analyser les interactions médicamenteuses et prononcer un conseil et suivi pharmaceutique adapté au profil du patient. Dans cette phase, l'expertise du groupe ainsi que son fonctionnement sont évalués après chaque module par la remise de rapports.

La dernière phase du projet synthétise le travail effectué durant les deux premières phases. Les groupes d'étudiants présentent devant un jury, composé d'enseignants et de médecins, l'évolution de leur cas clinique ainsi que les réflexions menées tout au long du projet. Cette défense orale est l'aboutissement de plusieurs mois de travail à comprendre un cas clinique. Lors de cette présentation, les étudiants bien qu'évalués en groupe pour la présentation, doivent répondre individuellement à une ou deux questions du jury. Cette partie est considérée comme l'évaluation de la participation personnelle au projet. Enfin, pour clore le projet, une exposition de posters est également organisée où chaque groupe expose son cas clinique ainsi que le conseil et suivi qui convient.

3. Le processus d'évaluation

3.1. Problématique

Une des grandes questions dans la création de ce projet concerne le volet de l'évaluation. Puisque le processus d'évaluation vise à obtenir une preuve des apprentissages réalisés par les étudiants, le choix de la méthodologie doit être en adéquation avec le contenu et les objectifs définis. Certaines questions ont ainsi guidé notre réflexion : « Comment évaluer les apprentissages réalisés à travers une approche par projet ? », « Comment et quand contrôler les apprentissages ? », « Comment s'assurer de la validité et de la fiabilité/fidélité des résultats ? », « Comment assurer une évaluation formative et une évaluation certificative ? », « Comment évaluer rapidement ? » et « Comment évaluer l'implication personnelle ? » (Berthiaume, 2011 ; Scallon, 2012).

Dans un apprentissage par projet, le développement des apprentissages se fait tout au long de sa réalisation, à travers les différentes tâches réalisées pour aboutir à un rendement final (Revendy, 2012). Avant de définir le mode d'évaluation, il a fallu réfléchir à ce que l'on souhaite évaluer, comment et quand on souhaite le faire (Berthiaume, 2011). Nous avons fait le choix pédagogique d'évaluer l'aboutissement final du projet, mais également les différentes phases de celui-ci. La réalisation d'un projet est un travail effectué sur une longue durée qui demande une évaluation continue (Proulx, 2008). Les enseignants et les assistants « portent leur attention et leur jugement sur l'ensemble du processus d'élaboration et de réalisation du projet » (Proulx, 2008, p.81). Il est nécessaire de vérifier et de remettre les étudiants sur la bonne voie lorsqu'ils progressent dans les tâches qui balisent le projet. Nous avons fait le choix d'allier tant une évaluation formative, dans un premier temps, qu'une évaluation certificative, dans un second temps. Pour aider les étudiants dans leur projet, une évaluation formative informelle est présente à travers des feedbacks écrits ou oraux réalisés par les personnes encadrant le projet (Annexe 1). Selon Proulx, ce mécanisme de feedbacks, de rétroactions, favorise l'apprentissage grâce à une remise en question chez les étudiants. D'autre part, le choix d'une évaluation continue est motivé par le souhait de soutenir et de motiver le travail régulier des étudiants. L'aboutissement est important, mais le travail fourni pour la réalisation de celui-ci l'est encore davantage car la compétence se développe au fur et à mesure de l'apprentissage.

Pour que l'évaluation soit valide, nous avons construit un outil qui permet d'évaluer l'accomplissement des objectifs pédagogiques, tenant compte de leurs poids respectifs. Pour être fidèle, l'outil d'évaluation doit pouvoir être utilisé par plusieurs évaluateurs tout en favorisant une évaluation cohérente et juste (Proulx, 2008 ; Berthiaume, 2011).

De plus, le critère de la rapidité est également à prendre en compte puisque les étudiants sont amenés à réaliser de nombreuses tâches en quelques mois. Pour que la réalisation du projet avance, le retour sur les productions doit se faire au fur et à mesure. Il fallait donc privilégier un outil d'évaluation facile à utiliser (Proulx, 2008).

Pour terminer, la participation au projet se fait en groupe. Les étudiants doivent se répartir le travail et faire régulièrement des mises en commun. Ainsi le travail évalué doit être le fruit d'une collaboration. Chaque tâche évaluée est représentée par une note commune à tous les membres d'un groupe. Toutefois, il est prévu de dissocier la note des étudiants qui n'auraient pas rempli leur rôle au sein de leur groupe de travail. D'autre part, lors de la défense orale du cas clinique, chaque membre du groupe doit répondre, individuellement, à des questions posées par le jury portant sur la réalisation du projet. La note est donc différente d'un étudiant à l'autre.

3.2. L'outil

Suite à cette réflexion, il a été décidé de construire collectivement des grilles critériées. Il s'agit de tableaux qui détaillent les critères et les indicateurs qui vont servir à interpréter la preuve d'apprentissage des étudiants, que ce soit pour une production écrite ou orale (Chirat et al., s.d. ; Berthiaume, 2011) (Annexe 2).

Pour chaque tâche réalisée, une grille a été construite. La création des grilles a été faite en collaboration avec les évaluateurs et le conseiller pédagogique. Premièrement, il a fallu identifier les critères à évaluer sur base des compétences et des objectifs d'apprentissage se rapportant aux tâches. Ensuite, il a fallu rédiger les indicateurs de correction. Le contenu est évalué selon

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

différents niveaux. Finalement, une pondération pour chaque critère a été créée en respectant leur importance (Annexe 3). L'évaluateur reprendra la grille et indiquera pour chaque critère le niveau atteint.

Ces grilles sont transmises aux étudiants en début de projet puisque d'une part, elles facilitent la communication des objectifs. Les étudiants peuvent ainsi se rendre compte de ce qui sera réellement évalué (Berthiaume et al., 2011 ; Proulx, 2008). D'autre part, elles informent les étudiants sur le mode « comment ils seront évalués » et sur les critères « sur quoi ils seront évalués ». Ces grilles ont été adaptées pour pouvoir évaluer tant des rapports écrits, des présentations orales et un poster.

4. Conclusions et perspectives

Plusieurs grilles critériées ont été construites afin d'évaluer les compétences des étudiants dans le cadre d'un apprentissage par projet mis en place en première année de Master de la faculté de Pharmacie de l'ULB. Ces grilles ont été construites par les différents enseignants concernés par les phases successives du projet.

Comme les différents aspects du dispositif créé, les grilles d'évaluation sont testées cette année 2014-2015. L'évaluation du projet par le conseiller pédagogique permettra, entre autres, d'interroger les étudiants, ainsi que les enseignants et les assistants sur les modalités et l'outil d'évaluation mis en place. Ils pourront dès lors être adaptés pour leur utilisation ultérieure.

Une première réflexion qui permettra d'envisager une première adaptation de l'évaluation du projet pour sa seconde année a été relevée lors d'un premier entretien avec les enseignants et les assistants. La nuance des indicateurs et la pondération attribuée à chacun d'eux manquent de nuance. Certains ont éprouvé des difficultés à choisir l'indicateur adéquat. Les résultats feront le sujet d'un prochain article.

5. Références bibliographiques

Berthiaume, D., (Rennes 2011), Comment contrôler les apprentissages des étudiants de façon valide et fiable...sans y passer trop de temps ?, *Centre de soutien à l'enseignement*, Université de Lausanne, Suisse.

Berthiaume, D., David, J., David, J., (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27-2.

Chirat, F., Dupré, A., Leleu, B. (s.d.), Développer des grilles d'évaluation critériées. Mémo de l'atelier, *Centre d'accompagnement des pratiques enseignantes*, Université de Lille 1.

Galand, B. & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux, défis*, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve.

Ministère de la santé publique, (2009). Arrêté royal du 21 janvier 2009 portant instruction pour les pharmaciens, *agence fédérale des médicaments et des produits de santé*.

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Document non publié, En ligne http://www.unige.ch/fape/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, consulté le 10 juin 2014.

Postiaux, N., & El Mahjouri, S., (2007). Apprentissage par projet en première année : quel dispositif pour quels effets ? Une expérience en formation d'ingénieurs. In Frenay, M., Wouters, P. & Raucant, B., *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur – les pédagogies actives : enjeux et conditions* (pp. 594-602). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Proulx, J. (2008). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ?, *Institut française de l'éducation*, 82, 1-24.

Scallon, G., (2012). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Pédagogie en développement, 4e édition : de boeck, Bruxelles.

Une évaluation multimodale autour d'un dispositif de situations d'intégration

Florence Bernard & Marc-Eric Guisset

Depuis 2010, le Conseil Supérieur des Hautes Ecoles (CGHE) émet des recommandations pour l'élaboration des référentiels de compétences qui s'inscrivent dans le cadre d'une nouvelle description des formations.

Depuis 2012, le département Ergothérapie du Parnasse-ISEI (Haute Ecole Léonard de Vinci – Belgique), se base sur le Référentiel Compétences créé par le Conseil Supérieur Paramédical, afin de permettre aux futurs professionnels d'accéder à un haut niveau d'intégration et de mobilisation des savoirs.

Pour implémenter l'enseignement et l'évaluation par compétences, le département Ergothérapie a créé diverses situations d'intégration qui ont pour objectifs d'encourager les étudiants à faire des liens entre les cours, de favoriser l'organisation des connaissances et de donner du sens aux apprentissages (Heinen, E., Lemenu, D., De Keyser, V. et al., 2013).

Les situations d'intégration sont réparties sur deux années afin de respecter l'évolution croissante des acquis de l'étudiant en lui permettant d'atteindre les compétences visées par paliers. Au nombre de treize, ces situations d'intégration tiennent compte du champ professionnel large et varié de l'ergothérapie, mais surtout du fait qu'évaluer une compétence à une seule occasion ne permet pas de vérifier le niveau de maîtrise de celle-ci.

Ainsi et à titre d'illustration, pour permettre à l'étudiant d'atteindre les compétences requises pour la pratique de l'ergothérapie en pédiatrie, nous proposons deux situations d'intégration recouvrant cette discipline.

En première année, la situation d'intégration vise les deux compétences suivantes : gérer (ou participer à la gestion) les ressources humaines, matérielles et administratives et pratiquer les activités spécifiques à son domaine professionnel.

Concrètement, en lien avec une population donnée et rencontrée, les étudiants doivent réaliser un jeu adapté en collaboration avec l'équipe rééducative et répondant aux besoins spécifiques de la population. Ce jeu est réalisé en groupe et intègre certaines techniques vues précédemment (menuiserie, art graphique et textile). Les étudiants expérimentent leur jeu auprès des enfants et en font retour sur les forces et faiblesses de celui-ci devant leurs pairs.

En deuxième année, la situation d'intégration vise l'acquisition des cinq compétences suivantes : prendre en compte les dimensions déontologiques, éthiques, légales et réglementaires ; gérer (ou participer à la gestion) les ressources humaines, matérielles et administratives ; concevoir des projets techniques ou professionnels complexes ; assurer une communication professionnelle ; pratiquer les activités spécifiques à son domaine professionnel.

Concrètement, les étudiants filment la passation d'évaluations thérapeutiques auprès d'un enfant. Ils réalisent ensuite un montage vidéo de 15 minutes, suite aux informations théoriques reçues à ce sujet. Ils présentent le montage vidéo, interprètent la partie de l'évaluation filmée et auto évaluent leur travail.

Nous voyons que par l'intermédiaire d'un tel dispositif l'étudiant se sera familiarisé avec plusieurs facettes d'une famille de situation et qu'il pourra transposer ses acquis à d'autres facettes. Dans le cas qui nous occupe, il pourra gérer du matériel, concevoir un jeu, évaluer un enfant, transmettre des informations pertinentes, ...

Pour ne pas perdre tout le bénéfice des activités vécues en proposant une évaluation traditionnelle et puisqu'il est reconnu que les étudiants et les enseignants adaptent en grande partie leurs comportements en fonction du type d'évaluation, une évaluation multimodale fut conçue.

Celle-ci est composée d'évaluations certificatives déclinant les compétences en critères et indicateurs, d'évaluations formatives basées sur les avis de professionnels ou de clients et d'auto-évaluations.

Finalement, les réflexions de l'étudiant autour de la construction de son projet professionnel sont collectées dans un portfolio qui l'accompagne depuis la première situation d'intégration et retrace son chemin d'acquisition des compétences.

Statistiquement, le niveau de maîtrise des compétences selon les enseignants pour la première année est de 14% d'insatisfaction, de 12% de satisfaction et de 74 % de distinction et de grande distinction (chiffre ne tenant pas compte des abandons). Pour la deuxième année, le niveau de maîtrise des compétences est de 3% d'insatisfaction, de 43 % de satisfaction et de 55 % de distinction et de grande distinction.

D'autre part, selon l'évaluation interne de qualité, 32 % des étudiants estiment avoir acquis l'ensemble des compétences à plus

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

de 75 %, 49 % des étudiants l'estiment entre 50 et 75 %, 17 % l'estiment entre 26 et 50 % et 2 % à moins de 25 %.

La construction de toutes les situations d'intégration demande une collaboration importante entre les enseignants. Cette collaboration a été primordiale dans la construction et l'utilisation des outils d'évaluation, puisque plusieurs enseignants sont amenés à évaluer avec les mêmes outils.

Suite à cette expérience et à l'aube du décret Paysage, l'intégration de l'interdisciplinarité et la précision des outils évaluations en passant de l'évaluation des compétences aux acquis d'apprentissage sont identifiés comme des priorités.

Références bibliographiques :

Heinen, E., Lemenu, D., De Keyser V. et al. (2013). *Situations d'intégration – Créer des situations pour mobiliser les acquis*. FédESuC/SeGEC, Bruxelles.

Roegiers, X. (2004), *L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves* (1ère éd.). Bruxelles, De Boeck.

CGHE. (2010), Recommandation du CGHE sur la nouvelle description des formations. En ligne <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>

Référentiels de compétences - Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique - Fédération Wallonie-Bruxelles

Évaluation du dispositif Pack en bloque : Comment aider l'apprenant à s'accomplir dans son métier d'étudiant?

Mikaël De Clercq, Nathalie Roland, Catherine Milstein & Mariane Frenay

Introduction

La première année à l'université est souvent synonyme d'épreuve pour les étudiants. La transition entre les études secondaires et universitaires est en effet une période charnière durant laquelle l'étudiant passe d'un contexte éducatif structurant et hétéro-régulé à une structure universitaire dans laquelle il sera amené à développer une gestion autonome de ses études (Bernier, Larose & Whipple, 2005). Plus précisément, l'étudiant primant sera amené à adapter son étude à un contexte éducatif plus exigeant tout en construisant un nouveau réseau social, en gérant son hygiène de vie (sommeil, alimentation...) et en équilibrant loisirs et étude (Chemers, Hu & Garcia, 2001). Cette transition aux multiples défis est souvent source de stress et de difficultés pour l'étudiant pouvant mener à l'abandon ou à l'échec de ce dernier (Schmitz et coll., 2010). Certains auteurs nous parlent d'ailleurs du « paradoxe de l'échec » caractérisant des élèves brillants et extrêmement motivés en secondaires qui échouent à l'issue de cette première année, car ils n'ont pas réussi à gérer les exigences d'autonomie et d'autodiscipline de ce nouveau contexte éducatif (Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001). En Belgique francophone, le taux d'échec et d'abandon en première année à l'université est d'ailleurs élevé et stable. Depuis plus de 15 ans, environ 60% des étudiants inscrits ne réussissent pas leur première année (OCDE, 2013). Cette situation engendre un coût important pour l'étudiant, sa famille et la société (ETNIC, 2008).

Face à cette problématique, plusieurs dispositifs et services d'aide à la réussite ont vu le jour. Cependant, l'efficacité réelle des interventions mises en place pour lutter contre l'échec a rarement été rigoureusement évaluée. Ce manque de validation empirique ne permet donc pas de savoir quels dispositifs sont efficaces, quelles sont les compétences réellement développées par ceux-ci et quel type d'étudiant en tire les principaux bénéfices.

Tenant compte des limites présentées ci-dessus et des résultats issus des recherches en Sciences de l'éducation, un nouveau dispositif d'aide à la réussite a vu le jour en 2012 :

« Pack en bloque ». Celui-ci prend la forme d'une semaine d'étude encadrée (ou blocus dirigé) organisée quelques semaines avant la session de juin. Ce dispositif a pour objectif d'agir sur les différentes facettes du métier d'étudiant pouvant poser problème en première année. Il touchera donc les éléments précités : une gestion autonome de son étude, l'amélioration de ses stratégies d'apprentissage, une sensibilisation sur la gestion de l'hygiène de vie et le développement d'un réseau social soutenant. Pour ce faire, l'étudiant inscrit au dispositif voit sa semaine s'organiser autour d'un horaire prédéfini comprenant des plages d'études, des pauses et des repas préparés. De plus, il peut profiter d'activités facultatives ayant pour but d'améliorer la qualité de la gestion de son étude : des ateliers méthodologiques et des ateliers questions-réponses. Enfin, il pourra également participer à des ateliers relaxation et à des activités sportives permettant d'apprendre l'importance de gérer son hygiène de vie durant l'année académique.

Objectifs

Suite à une première évaluation du dispositif en 2013, une seconde évaluation a été mise en place au sein des 9 facultés participantes (Médecine, Pharmacologie, Psychologie & Sciences de l'éducation, Philosophie, arts & lettres, Sciences, Ingénierie biologique, agronomique et environnementale, Sciences économiques, Droit et d'Architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme). L'objectif de cette évaluation fut de surmonter les faiblesses de la première évaluation afin d'obtenir une estimation solide du réel impact de « pack en bloque » sur les étudiants. Cette communication présentera donc les résultats de l'évaluation, les limites de ces dernières et les pistes futures de développement. Une réflexion critique sera également initiée sur l'évaluation des dispositifs de promotion de la réussite universitaire.

Méthode

L'évaluation du dispositif a été réalisée en deux étapes distinctes. La première étape d'analyse s'est focalisée sur les étudiants ayant participé à Pack en bloque. 334 étudiants issus des 9 facultés participantes ont donc été interrogés sur leur satisfaction par rapport au dispositif, l'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés et l'évolution perçue de la gestion de leur étude. L'objectif fut d'attester de la qualité perçue du dispositif par ses participants. La seconde étape d'analyse a consisté à comparer un sous-échantillon représentatif des participants de pack en bloque (116 étudiants) avec des étudiants n'y ayant pas participé (726 étudiants). L'évolution différenciée de ces deux groupes (avant et après pack en bloque) a dès lors été analysée sur plusieurs variables: les stratégies d'études, la motivation, le temps d'étude, l'intégration sociale, l'hygiène de vie et la réussite. Le but de cette seconde analyse était de pouvoir déterminer si les participants à Pack en bloque ont davantage évolué que les étudiants non-participants. Cette analyse nous permettra de déterminer l'impact réel du dispositif sur l'adaptation de l'étudiant.

Résultats : L'analyse des résultats est toujours en cours. Cependant, pour la première étape, les résultats préliminaires montrent

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

un taux de satisfaction important, une amélioration perçue de la gestion de l'étude et une atteinte élevée des objectifs fixés au début de pack en bloque. Concernant la comparaison entre participants et non-participants, aucun résultat n'est encore disponible, car la deuxième vague de récolte (après Pack en bloque) est toujours en cours de réalisation.

Conclusion : Il est difficile de conclure à cette étape de l'analyse. Toutefois, les premiers résultats semblent montrer que le dispositif est très apprécié des étudiants y ayant participé. Afin de pouvoir nous positionner sur l'efficacité réelle du dispositif, il faudra patienter jusqu'à la clôture de la récolte des données. Les conclusions finales de cette évaluation seront donc présentées le jour de notre communication.

Références

- Bernier, A., Larose, S., & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development*, 7(2), 171-185.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55- 64.
- Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) (2008). Les indicateurs de l'enseignement. Bruxelles : Jean-Pierre Hubin.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE).(2013). Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE. Paris.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.

L'évaluation entre pairs dans des travaux de groupes : Impact sur la motivation et sur la perception des étudiants

Catherine Colaux

Confrontée à un problème de motivation de ses étudiants de première année, la faculté de Gembloux Agro Bio Tech qui forme principalement des bioingénieurs a proposé un nouveau cours intitulé « Question d'actualité en environnement ; projet » à ses étudiants.

Ce cours se différencie des autres cours à plusieurs titres :

- C'est un cours d'intéressement plus qu'un cours « matière », qui se construit autour de l'analyse d'une question d'actualité en environnement par les étudiants.
- Le travail est réalisé en groupes de 6 étudiants au départ d'un groupe de plus de 300 étudiants.
- Ce cours ne compte que 8h de présentiel. Tout le travail collaboratif doit être réalisé au travers d'outils de communication asynchrones en ligne.

Le cours en lui-même se construit autour de trois phases distinctes [Colaux-Castillo et al., 2013] :

- Dans une première phase les étudiants sont amenés à chercher sur Internet de l'information liée à la thématique abordée par le cours. Cette année la thématique abordée est « les énergies du futur ». Ce travail doit être réalisé en utilisant un outil gratuit de partage de signets appelé « diigo »*. Grâce à cet outil les étudiants doivent construire collaborativement une e-bibliographie pertinente attachée à la thématique. L'analyse de cette bibliographie les amènera à rédiger, par groupe, trois questions sur le thème impliquant une des matières enseignées en première année**.
- Dans une seconde phase, les enseignants sélectionnent en collégialité, trois questions parmi toutes celles soumises par les étudiants. Ils vont par le biais d'exposés de vulgarisation présenter aux étudiants comment leur discipline intervient dans la thématique abordée. Ils traiteront de ce fait, plusieurs aspects de la thématique dont les questions sélectionnées à la fin de la première étape. Un exposé ne répond pas exclusivement à une question mais peut procurer des informations qui permettront de répondre à une ou plusieurs des 3 questions sélectionnées. L'objectif visé par cette étape est de demander à l'étudiant de sélectionner parmi toutes les informations dispensées quelles sont celles nécessaires à la rédaction des réponses aux questions sélectionnées. Cette sélection se fera à nouveau au sein du groupe et les discussions se feront exclusivement au travers de forum et/ou d'un wiki mis à disposition des étudiants.
- Dans la dernière phase, les étudiants rédigent les réponses aux trois questions sur base des informations dispensées lors des exposés. Cette rédaction se fait au sein du groupe et devra se réaliser collaborativement en utilisant le wiki du groupe.

L'évaluation de ce cours n'est pas sanctionnée par un examen mais est bien une évaluation continue construite par une note attribuée à chacun des deux travaux à rendre par groupe plus un travail de réflexion individuel sur le travail de groupe. Pour chaque travail rendu la note comporte une partie collective qui correspond à la qualité du travail soumis. Evaluation faite sur base de critères communiqués aux étudiants. Cette note est identique à chaque membre du groupe. A cette note collective est additionnée une note individuelle reflétant la participation de l'étudiant dans le travail de groupe. Cette note était attribuée par l'enseignant qui avait suivi le travail de groupe.

Le travail de groupe sur lequel se base ce cours est source de motivation pour les étudiants [Gokhale, 1995; Means et al., 2009; Slavin, 1991; Viau, 2006]. Ce cours, contrairement à tous les autres enseignements de première année, leur laisse une grande liberté d'action connue pour être une des clés de la réussite d'une activité d'apprentissage en ligne [Means et al., 2009]. Ils sont libres de s'organiser au sein du groupes, de se répartir les tâches pour autant qu'ils puissent dans les délais impartis soumettre les deux travaux attendus à savoir la rédaction des questions et la rédaction des réponses. Cette organisation est très motivante puisque les étudiants ont une réelle emprise sur l'organisation de l'activité [Reeve et al., 2004]. Lors de la première édition de ce cours, les étudiants majoritairement favorables à cet enseignement qu'ils trouvaient motivant, étaient nombreux à regretter l'intervention sanctionnante de l'enseignant concernant la participation individuelle aux travaux de groupes. Pour eux ce mode d'évaluation allait à l'encontre de l'organisation même de ce cours.

* Site officiel du logiciel ; <http://www.diigo.com>

** Les matières enseignées en première sont : les mathématiques, la physique, la chimie, la zoologie, la botanique, les sciences du sol ou encore le cours de biosphère, agriculture et société.

Il est vrai que l'approche de ce cours, poussant l'étudiant à prendre une part active dans la construction de son apprentissage, lui donnant de larges responsabilités ne collait pas avec le processus d'évaluation où seul l'enseignant détenait le pouvoir des notations. Ces deux aspects n'étaient guère cohérents. De plus à l'heure où nous essayons de développer les compétences transversales il paraissait plus intéressant de responsabiliser l'étudiant face à cette notation de la participation de ses pairs. Cela le préparerait sans doute mieux à la vie professionnelle future qui lui demanderait d'évaluer les compétences de ses collègues. Fort de ces constatations nous avons proposé à nos étudiants, cette année, d'être responsables de la notation concernant la participation individuelle de leurs collègues. A la suite de la soumission des deux devoirs de groupe, il leur était demandé de rendre une note reflétant la participation de chacun des membres de son groupe. Pour chaque étudiant ils pouvaient choisir entre 5 notes différentes allant de 0, 2.5, 5, 7.5 et 10/10. La note de participation individuelle de chaque membre étant la somme des notes attribuées par ses collègues divisée par le nombre de collègues. Cette publication analysera le ressenti des étudiants face à cette responsabilisation d'évaluer leurs collègues mais également face à la note qu'ils ont obtenue.

Références :

Colaux-Castillo, C., Georges, F., Poumay, M. (2013). *Apport des TICE dans la mise en place d'une pédagogie active pour les grands groupes*. Paper presented at the VIIe colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES 2012), Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/2268/150079>

Gokhale, A. A. (1995). «Collaborative Learning Enhances Critical Thinking». *Journal of Technology Education*, n° 7(1).

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Reeve, J., Deci, E.L. , Ryan, R.M. (2004). *Self-determination theory : A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. Greenwich: Information Age Press.

Slavin, R.E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning* (NEA Professional Library, National Education Association).

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'Université: mieux comprendre pour mieux agir*. Paper presented at the Université de Liège, Belgique.

Comment mettre en place une approche réussie du travail en groupe et une évaluation individuelle pertinente des étudiants dans le cadre d'une activité d'enseignement appelé Formation à la maîtrise de l'outil caméra en BA1, section Techniques de l'image

Arlette Vanwinkel & Hélène Van Roey

C'est le fruit d'une recherche effectuée sur une grille d'évaluation en BA1 section Techniques de l'image dans le cadre d'un atelier pratique qui sera présentée.

Le développement de la grille d'évaluation se situe au sein de la formation initiale des enseignants du supérieur (CAPAES : certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) durant l'année académique 2014-2015.

La compétence visée par les formateurs du CAPAES est la compétence 8 (article 3 du décret du 17/07/2002) Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Cette recherche se fait en groupe sous forme de GAPP (groupe d'analyse des pratiques pédagogiques). Mais le travail de chaque candidat au CAPAES est individualisé, chaque candidat bénéficie d'un accompagnement individuel et donc approprié à chaque situation. Pratiquement, il est demandé aux candidats CAPAES de choisir une activité d'enseignement qui leur pose problème. L'activité choisie ici par le collègue est un atelier pratique, c'est-à-dire une activité d'intégration professionnelle qui se situe en 1ère année de Bachelier finalité Techniques de la cinématographie, sections Techniques de l'image.

La problématique développée est l'évaluation certificative (appelé brevet) des ateliers pratiques. En effet, l'évaluation telle que pratiquée avant le CAPAES (moment 0) ne satisfait pas la collègue MFP (maitre de formation pratique).

L'outil développé porte l'évaluation de la maîtrise de l'outil caméra en BA 1, section Techniques de l'image à l'INRACI (HELB).

Pourquoi et comment cette recherche ? Pour aboutir à quel outil ?

Dans un premier temps, l'objectif était de muer d'une approche-cours vers une approche- programme. Pour ce faire, il a été demandé aux candidats de choisir un cours et une problématique méthodologique, en particulier une évaluation certificative.

Dans un second temps, il s'agissait d'établir les compétences à développer donc travaillées durant l'activité d'enseignement choisie et les compétences évaluées au cas où celles-ci l'étaient déjà. Partant de là, il a été proposé de vérifier la triple concordance : Objectifs- Méthodologie-Evaluation (Tyler). La radiographie obtenue a mis en évidence des dysfonctionnements, des imprécisions, des manquements, ...

La grille d'évaluation existant au moment zéro a donc été remaniée.

Le tout a été travaillé dans le respect de la triple concordance : Objectifs-Méthodologie- Evaluation (Tyler) mais aussi pour tenter d'obtenir une évaluation valide, pertinente et fidèle selon la terminologie de J.-M. De Ketele. En outre, il a été veillé à respecter la règle des deux tiers de Gérard.

Cette recherche individuelle, mais partagée avec le groupe CAPAES, a permis de faire évoluer, une première fois, la grille d'évaluation imprécise vers une grille plus fouillée en termes notamment d'indicateurs. Ensuite des mises à l'épreuve réelles ont été réalisées.

Celles-ci ont nécessité de nouveaux aménagements de grille d'évaluation.

Actuellement (moment 3), la grille d'évaluation repose sur des critères techniques et comportementaux. Les critères esthétiques et artistiques ne sont pas évalués dans le cadre de cet atelier pratique.

L'évaluation consiste en un examen pratique individuel de quinze minutes.

Le contrat didactique est communiqué dès le début de l'activité d'enseignement.

L'évaluation a lieu en janvier, fin du Q1, les étudiants auront 3 tâches à réaliser selon une organisation bien spécifique. Avant le CAPAES (moment 0), l'évaluation avait une autre forme.

Pour aboutir à quel outil et comment y arriver ?

La formation CAPAES amène à une remise en question et donc une réflexion sous forme de recherche à 8 questions posées :

1. Quels sont les objectifs du cours ? Et quels sont les acquis d'apprentissage évalués ?
2. Quelle importance ce brevet doit-il revêtir dans l'évaluation générale de mon cours de Technologie ?
3. Quel est le sens de mon évaluation ?
4. Ma méthode d'évaluation est-elle pertinente, fiable et valide ?
5. Quels sont les critères à évaluer absolument ? Et quels sont les indicateurs à lier à ces critères ?
6. Comment pondérer ces critères ?
7. Quelles conclusions dois-je tirer de cette évaluation en regard des résultats ?
8. « La correction à l'aide des critères et indicateurs débouche-t-elle sur une évaluation équivalente à l'appréciation intuitive de l'enseignant ? » (F.-M. Gérard)

Les tentatives de réponses à ces questions amène la candidate à modifier ses pratiques d'évaluation et à distinguer l'évaluation diagnostique, de la formative et de la certificative. Mais aussi à s'interroger sur une évaluation individuelle pertinente (cf. De Ketele) en regard de ces objectifs de sa méthodologie (Triple concordance de Tyler), et ce à travers le modèle DIAMANT de Leclercq et al. qui pose un certain nombre de questions.

Cette réflexion a pour fruit une nouvelle grille d'évaluation (moment 3) comprenant 4 critères à évaluer absolument qui seront le socle de la nouvelle grille. Ceux-ci se déclinent en une série de 28 indicateurs. Chacun de ceux-ci sont munis d'un indice de pondération.

Des réflexions nées de ce travail, l'auteur a retiré quelques idées-forces susceptibles de contribuer à l'amélioration de son évaluation et, au-delà, de son enseignement :

- Lister, avant l'évaluation, les critères et les indicateurs avec les étudiants de manière à les impliquer.
- Créer des outils performants pour évaluer les étudiants (grille d'évaluation) et pour évaluer les résultats (graphiques).
- Mettre en place une évaluation formative la plus complète possible afin de permettre à la majorité des étudiants d'acquérir une maîtrise optimale du matériel.
- Au delà de l'évaluation, développer une transversalité entre les disciplines proches : Technologie du matériel de captation son et Technologie du matériel de captation image photo.
- Au delà de l'évaluation, améliorer la collaboration entre la première année et les années supérieures, tant au niveau des enseignants (concertation) qu'au niveau des étudiants (tutorat)

Pour conclure : Le processus qui conduit de remises en cause en améliorations successives fait partie intégrante du métier d'enseignant. Dans cet 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.* » C'est ce qui guidera lors des brevets à venir. Le bilan mené n'a de valeur qu'en regard des perspectives qu'il ouvre...

Référentiel de compétences et grille d'évaluation des projets proposés aux étudiants de la Faculté des Sciences Appliquées de l'Université de Liège

Patricia Tossings & Eric Delhez

De longue date et un peu partout dans le monde, les notions de « problème » et de « projet » - qui s'inscrivent de façon naturelle dans la perspective des métiers de l'ingénieur - se sont imposées comme des éléments clés des cursus correspondants.

L'évolution a toutefois voulu que l'exploitation de ces notions au sein des programmes de formation trouve des modes d'expression divers et variés, dont le dénominateur commun est, de toute évidence, la mise en œuvre de « pédagogies actives ».

Dans ce contexte, la Faculté des Sciences Appliquées de l'Université de Liège (nommée FSA dans la suite de ce texte) s'est spontanément tournée vers les « projets ».

Encore faut-il s'entendre sur l'acception de ce terme ...

Dans « l'apprentissage par projets » tel que généralement développé au sein de la FSA, l'étudiant reçoit à traiter un énoncé face auquel il est déjà relativement bien armé. L'objectif n'est pas de lui faire découvrir une ou des matières mais de consolider ses acquis et de l'entraîner à les mettre en œuvre dans une situation réputée à la fois « concrète » et « complexe », en les combinant de manière « originale » et « créative ». Cette approche n'exclut pas des apprentissages de contenus au cours du traitement de l'énoncé proposé mais elle ne fait pas de ces apprentissages le but de ce traitement.

Les enseignements de la FSA combinent donc une approche plutôt traditionnelle des fondements théoriques, garantissant le fait que toutes les matières réputées incontournables soient abordées en toute rigueur, et une appropriation beaucoup plus personnelle des contenus enseignés, via leur exploitation dans des situations proches de celles que les étudiants rencontreront dans leur avenir professionnel.

Le niveau et l'ampleur des travaux soumis aux étudiants fluctuent fortement en fonction de divers éléments tels que, par exemple, l'année d'étude dans laquelle le « projet » prend place, la « tradition » instaurée au sein de la section concernée ou, tout simplement, les objectifs que se fixe l'enseignant qui propose le « projet ».

Entre 2008 et 2010, une réflexion facultaire profonde et collective soutenue par l'IFRES (Institut pour la Formation et la Recherche en Enseignement Supérieur de l'Université de Liège) a tenté d'accroître le potentiel formatif de cette dynamique du projet en la structurant autour d'objectifs clairement définis et distribués dans le temps, en visant une plus grande intégration des connaissances et en préparant concrètement les étudiants à faire face aux attentes de leurs enseignants.

Dans ce contexte, une définition consensuelle du terme « projet » a été adoptée au sein de la faculté et un référentiel des compétences transversales à développer à travers ces projets a été défini. Une grille d'évaluation critériée commune pour l'ensemble des projets soumis aux étudiants du Bachelier en Sciences de l'Ingénieur – Orientation Ingénieur Civil a ensuite été élaborée.

L'expérience montre en effet que les étudiants ne sont généralement que très peu conscients des attentes de leurs encadrants par rapport aux objectifs généraux visés par les « projets » et que les correcteurs eux-mêmes sont souvent très évasifs par rapport à l'énoncé de ces attentes, leurs critères d'évaluation ou leurs commentaires de correction ne semblant refléter que très vaguement celles-ci.

La grille d'évaluation proposée tente d'apporter une réponse constructive à ce double constat : la présentation de cette grille permet aux étudiants de mieux cerner les objectifs qui leur sont fixés ; quant aux correcteurs, ils y trouvent un canevas conduisant à la mise en place (ou la consolidation) d'une évaluation plus transparente et d'un feedback constructif à destination des étudiants. Les commentaires insérés par les correcteurs sont aussi censés soutenir les apprentissages à long terme en permettant à chaque étudiant d'améliorer, de projet en projet, sa maîtrise des compétences transversales visées.

Concrètement, la grille proposée comporte quatre sections nommées **rubriques** et subdivisées en un nombre variable de **critères**. Les différents critères sont explicités dans un tableau séparé qui peut être parcouru en parallèle ; ces explicitations de base peuvent être complétées par chaque auteur de projet, via quelques précisions ou illustrations propres au contexte du travail qu'il propose.

Seules les rubriques font l'objet d'une **cotation chiffrée**.

La **cote globale** accordée au travail résulte, assez naturellement, d'une moyenne pondérée des quatre cotes partielles correspondant à chacune des rubriques ; le type de moyenne utilisé et les poids des rubriques sont laissés à l'appréciation de l'encadrant mais doivent être communiqués aux étudiants pour chacun des travaux qui leur sont soumis.

Les **critères** sont introduits pour détailler les différentes rubriques de la grille. Ils servent à guider et objectiver au maximum l'évaluation et offrent une base simple et structurée pour la rédaction des feedbacks à fournir aux étudiants. Afin de ne pas enfermer le correcteur dans une procédure trop lourde et laborieuse, les critères ne sont ni pondérés ni cotés de façon chiffrée.

L'encadrant doit préciser initialement la **pertinence** de chacun des critères dans le cadre de l'évaluation du travail qu'il propose, en se positionnant sur une échelle à 4 niveaux. L'évaluateur est ensuite invité à donner une **appréciation** du travail de l'étudiant par rapport à chacun des critères de pertinence non nulle. Il est clair que, si la grille a bien rempli son rôle, l'ensemble des degrés de pertinence et des appréciations des divers critères introduits pour expliciter une rubrique doit être en cohérence maximale avec la note chiffrée accordée à cette rubrique.

La présente communication a pour but de présenter non seulement la grille d'évaluation à laquelle la FSA a abouti mais aussi la méthodologie qui a conduit à ce produit, les avantages qu'il apporte aux étudiants de la faculté et les obstacles qui persistent quant à une mise en exploitation généralisée.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Perceptions des actes d'évaluation des stagiaires par les maîtres de stage :
entre prescriptions et travail réel

Yves Devillers, Ghislain Carlier & Marc Romainville

Le monde de l'enseignement et les différents acteurs du système scolaire sont en évolution permanente. Au niveau européen, en 2004, suite au décret de Bologne tendant à uniformiser le paysage de l'enseignement supérieur en Europe, le système intégré de compétences et de connaissances se renforce au sein de l'enseignement supérieur. Dans le contexte scolaire belge, le cadre institutionnel de l'école – et son rapport aux compétences – a également changé. Une récente évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en témoigne (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 2012). En FWB, le Ministère répertorie 13 compétences professionnelles à l'intérieur d'un référentiel que les futurs enseignants doivent s'approprier afin de répondre aux exigences du métier.

En effet, un étudiant qui vise à devenir enseignant en éducation physique réalise des stages qui doivent permettre une réelle mise en situation d'intégration opérationnelle (complexe, contextualisée et signifiante) en mobilisant un ensemble de compétences liées à la profession. Chaque année, des milliers d'étudiants partent en stage dans différentes écoles. Ces pratiques d'enseignement en situation réelle sont un moment charnière qui touche à la cohérence. Elles donnent sens à la composante professionnalisante de la formation. L'enjeu capital de cet apprentissage en alternance suscite une attention particulière à porter à l'évaluation des stages. L'évaluation est au cœur de l'intervention, des responsabilités et des rôles attribués aux professionnels que sont les superviseurs et les maîtres de stage. En FWB, les dispositifs spécifiques aux unités de formation attribuent un rôle considérable aux MST qui contribuent au développement professionnel du jeune. Lors d'un stage, le MST accompagne, conseille et partage. Il doit généralement évaluer l'engagement de l'étudiant à utiliser un ensemble de ressources.

L'évaluation en éducation est une pratique sociale qui évolue. Ce constat s'applique également en formation initiale dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire, dans le contexte des stages en général et par le maître de stage en particulier. Au-delà de la complexité et des principes à la base de l'évaluation des MST (Tardif, 2006), très peu d'auteurs se sont centrés sur l'activité et les perceptions des actes d'évaluation du maître de stage. Pourtant, certaines difficultés récurrentes existent et témoignent de l'importante nécessité à se pencher sur la problématique. Boudreau (2009) écrit d'ailleurs : « Parmi les tâches assumées par les MST, l'évaluation sommative représente une tâche à la fois incontournable et difficile, surtout dans le contexte où le maître de stage intervient quotidiennement de façon formative ».

Notre projet de recherche doctorale se propose d'éclaircir les perceptions des actes d'évaluation des stagiaires par les maîtres de stage. L'approche descriptive vise à nuancer les perceptions du travail réel de l'évaluateur au regard des prescriptions du milieu de formation. Pour ce faire, le modèle d'analyse des pratiques en formation proposé par Saujat (2011) sert de cadre de référence. Le modèle est adapté au contexte en vue de proposer une analyse des perceptions de l'activité évaluative du maître de stage. En effet, chaque action réalisée et visible par le MST ne témoigne pas de la multitude des possibilités existantes au sein de l'activité. L'activité, chaque fois singulière d'un MST, est le résultat d'un conflit de logiques, exposé aux surprises du réel. Les compromis opératoires sont animés par les différents genres et styles. La fonction du MST se diversifie sous différentes facettes (Mattei-Mieusset, 2013) en étroite relation avec le travail prescrit. Pour y répondre, l'enseignant dispose d'un ensemble de postures/genres issues du milieu professionnel.

Dans le cadre de cette communication, le focus porte sur les perceptions du MST relatives à l'utilisation d'une grille d'évaluation prescrite par l'institution de formation. En effet, après avoir été construite par différents collègues de la Haute Ecole, la grille d'évaluation destinée aux MST devait être « critiquée » par les destinataires.

Les résultats proviennent de 41 questionnaires adressés à des MST qui accompagnent des stagiaires provenant de l'institut Parnasse ISEI. Le questionnaire tend à mettre en lumière les perceptions des MST en ce qui concerne leur utilisation d'une grille d'évaluation par compétences. Les 5 questions du questionnaire s'intéressent : à la possibilité de choisir la manière d'évaluer ; au moment où ils prennent connaissance des critères d'évaluation ; à l'utilité perçue de la grille comme outil orientant l'accompagnement ; aux perceptions liées à la mise en place de moments de partage d'expériences relatives aux pratiques évaluatives ; à l'intérêt porté à la mise en place éventuelle d'ateliers de formation sur la posture d'évaluation du stagiaire.

Finalement, en continuité avec ces résultats, nous présenterons les résultats des premiers entretiens au sosie réalisés auprès de certains MST. D'un point de vue stratégique et méthodologique, chaque instruction a le souci d'appréhender l'activité d'accompagnement du stagiaire en général, en apportant un regard spécifique sur l'activité d'évaluation en particulier. »

Références

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. (D/2012/9208/10) (2012). *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles – Mars 2011-Février 2012*. Bruxelles : Ministère de l'éducation.

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139.

Mattei-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. Reims : Université de Reims Champagne-Ardenne.

Saujat, Fr. (2011). *Analyser des pratiques de formation*. Exposé non publié. Louvain-la-Neuve : Collège HE-FSM.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : La Chenelière Education.

L'activité réelle du superviseur entre accompagnement et évaluation... sous tension?

Olivier Maes & Catherine Van Nieuwenhoven

La formation des instituteurs primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, organisée par le décret du 12 décembre 2000, prévoit l'organisation de stages pédagogiques dans les trois années d'études. La supervision et l'accompagnement de ces stages sont assurés d'une part par le maître de stage, l'enseignant associé, accueillant l'étudiant ainsi que par un superviseur issu de l'institut de formation (la haute école pédagogique). Le décret met l'accent sur les différents profils d'acteurs assurant la supervision (maîtres de stage, maîtres-assistants, chargés de cours, chefs de travaux ou professeurs) ainsi que les obligations liées à cette supervision (une visite de stage par semaine de stage, alternance entre didacticiens et pédagogues), mais il ne précise pas les tâches attendues des superviseurs. La tâche étant entendue comme « ce qui est à faire », de l'ordre de la prescription (Leplat et Hoc, 1983), c'est-à-dire « les attentes explicites et implicites de l'organisation » (Chatigny et Vézina, 2008).

Nous observons qu'au-delà de l'obligation d'organiser des stages et de les superviser (à partir de la deuxième année), la liberté est laissée aux hautes écoles pédagogiques quant à la mise en œuvre concrète de ceux-ci en termes de compétences à acquérir par les étudiants, de modalités d'accompagnement, de contributions des acteurs...

Des recherches prenant leur source dans l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail, en s'appuyant sur la clinique de l'activité (Clot, 1995) se sont donc intéressées à l'activité réelle des enseignants amenés à accompagner des enseignants stagiaires.

Par accompagnement de stage, nous entendons le dispositif d'aide et de soutien mis en œuvre afin de permettre à l'étudiant, l'accompagné, d'atteindre les objectifs fixés et de construire les compétences attendues par la haute école (Correa Molina, 2008 et Perez. Roux, 2007). Pour cela, le superviseur va devoir adopter une posture d'accompagnement que nous définissons comme « une attitude située » décidée par l'accompagnateur en fonction du rôle qu'il veut « jouer dans la situation » (Vial & Caparros. Mencacci, 2007, p.91) et nécessitant ajustement et adaptation en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné, accueilli en tant que personne (Paul, 2004 et Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2014).

Il a donc été nécessaire de faire apparaître, en plus des tâches attendues par le législateur et par l'institut de formation, l'activité professionnelle du superviseur dans l'accompagnement qu'il fournit à l'étudiant en stage. Cela nécessite de dépasser les prescriptions afin de faire émerger l'activité réelle (Clot, 1999 et Miesusset, 2013) de l'activité réalisée. Il s'agit donc d'accéder à ce qu'il fait, ce qu'il n'a pas pu faire et ce qu'il n'a pas voulu faire tout en identifiant les difficultés rencontrées et en accédant aux éventuels dilemmes (Miesusset, 2013).

Une de ces recherches s'est focalisée sur le public des maîtres de stage (Miesusset, 2013) et a fait apparaître les dilemmes rencontrés par ces derniers dans l'exercice de leur activité.

« Les dilemmes sont l'expression d'une mise en concurrence de deux possibilités d'action qui engendre une tension à laquelle le sujet doit cependant se résoudre à répondre par un choix » (Miesusset, 2013, p.145).

Deux autres se sont concentrées sur les superviseurs « haute école » (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2014 ; Picron, 2014) en tentant de faire apparaître le genre « superviseur » et les dilemmes liés à ce dernier. Le genre professionnel étant entendu au sens de Clot comme

« la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p. 11).

Le recueil de données de ces différentes recherches s'est organisé autour de l'instruction au sosie (Oddone, 1981, Clot, 1999, Saujat, 2005, Miesusset, 2013 et Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2014). Cet outil a été choisi afin de permettre d'accéder à l'activité réelle du sujet en permettant à ce dernier de réaliser son activité et de la mettre en mots. Il s'agit de comprendre ce que fait réellement le superviseur de cette tâche, « comment il se la réapproprie, comment il l'interprète en fonction de ses objectifs, des contraintes et du contexte du moment » (Miesusset, 2010, p. 3).

Ce type d'entretien repose sur la co-analyse par l'instructeur (le superviseur) et le sosie (le chercheur) de la situation de travail (l'accompagnement de l'enseignant stagiaire). Dans un premier temps, l'instructeur est amené à répondre à la question suivante : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ». Dans un second temps, il est confronté aux traces de cet échange et est invité à rédiger un commentaire (Saujat, 2005).

Ces recherches ont mis en évidence des dilemmes rencontrés lors de l'accompagnement d'un stagiaire. Parmi ceux-ci, le dilemme « accompagner versus évaluer » a particulièrement attiré notre attention.

D'après Chaliès et Durand, « ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluations, engendre des difficultés de relation » entre le superviseur et l'enseignant stagiaire (Chaliès et Durand, p.160). C'est sur l'analyse de ce dilemme au niveau des superviseurs « haute école » et les difficultés qu'il peut engendrer que portera cette communication en extrayant des verbatim ce que disent les superviseurs de leurs tâches centrées sur l'évaluation de l'étudiant stagiaire et en tentant de relever les tensions entre l'accompagnement et la certification. En effet, les pratiques d'évaluation peuvent-elles contribuer au développement de compétences chez les enseignants stagiaires (Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters, 2010) ? Comment expliquer, même si l'impasse ne peut être faite sur l'évaluation, que des réticences apparaissent chez certains formateurs à mener simultanément analyse de l'activité et évaluation (Jorro, 2007) ?

Interroger le genre « superviseur » permet de mettre en évidence la façon dont ce dilemme est vécu et l'influence qu'il peut avoir sur l'activité réelle du superviseur.

Bibliographie

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, pp. 145.180.

Chatigny, C. & Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité du travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In P. Rabardel & P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (pp. 127.159). Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes*. Travailler, 4, 7.42. En ligne : <http://psycho.univlyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf> consulté le 15 juillet 2014.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, pp. 1.7.

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In Boutet, M. & Pharand, J (Ed.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73.89). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Durand, M., Ria, L., Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVIII (1), pp. 83.104.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58.78.

Leplat, J. & Hoc, J..M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), 49.63.

Mieusset, C. (2010). *Analyse de l'activité professionnelle du maître de stage dans sa fonction d'accompagnement d'un enseignant stagiaire*. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, 13.16 septembre.

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 publié, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

- Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perez.Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur. stagiaire. *Recherche & formation*, 55 (1), 1.12.
- Picron, V. (2014). *Modélisation des gestes professionnels du superviseur de stage lors d'une visite de stage en préscolaire et en primaire*. Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain.la.Neuve.
- Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. En ligne : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf, consulté le 18 juillet 2014.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2014, juin). *Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs?* Communication présentée lors de la quatrième conférence de consensus/dissensus «Activités des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ?», Lyon.
- Vial, M. & Caparros.Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

L'évaluation des pratiques enseignantes d'étudiants libanais en Sciences de l'éducation : des acquis d'apprentissage au stage professionnel

Norma Zakaria

Régi par différentes approches pédagogiques innovantes, l'enseignement supérieur est sans cesse à la recherche de pratiques évaluatives continuellement renouvelées et mises en œuvre par le biais de dispositifs variés. La question de base, quel genre de dispositif faut-il adopter pour évaluer les stagiaires en sciences de l'éducation ?, décèle l'importance de la relation entre les acquis d'apprentissage du cursus des sciences de l'éducation et les pratiques professionnelles dans le stage. De là ressort la nécessité de concevoir un nouveau dispositif pour évaluer les pratiques enseignantes des étudiants libanais en Sciences de l'éducation lors de leur stage, dans des contextes scolaires appropriés.

1. Les objectifs des programmes de formation initiale en sciences de l'éducation

Formation et enseignement alternent étroitement à l'université pour initier les étudiants à puiser des sources de la connaissance avec efficacité, à accéder au savoir en mettant en œuvre des stratégies de travail et de recherche appropriées et à se valoriser en tant qu'êtres possédant des capacités et capables de développer leurs compétences et leurs aptitudes.

Pour répondre à ces besoins, les objectifs généraux que visent les programmes en sciences de l'éducation se situent à deux niveaux, largement liés :

- Le niveau théorique qui regroupe les objectifs relevant des connaissances déclaratives tels que : traiter des questions théoriques relatives à la didactique générale et spécialisée, s'approprier les approches des théories de l'apprentissage et leur application dans les pratiques didactiques, connaître les caractéristiques des apprenants, ainsi que les particularités de la gestion de la classe, analyser les plus récentes études et recherches réalisées dans le domaine de la didactique et des programmes scolaires et affiner les connaissances relatives aux méthodes et aux techniques d'enseignement.

- Le niveau pratique qui regroupe les objectifs d'ordre procédural et méthodologique tels que : caractériser les situations didactiques à travers leurs différents paramètres et en liaison avec les domaines de l'enseignement, analyser ces situations relativement aux différents cycles et les approfondir en se référant aux options méthodologiques et aux contenus proposés par le curriculum libanais.

Qu'elles soient collectives ou individuelles, les activités s'y afférentes répondent alors aux principes méthodologiques et aux objectifs visés. Tout ceci mènera l'étudiant en formation initiale à l'enseignement, à investir et à intégrer les acquis pour développer son identité professionnelle. Des indicateurs semblent bien pertinents pour l'investissement de cette identité tels que : « la représentation de son parcours de formation, la définition d'un projet professionnel » (Riopel, 2006, p.173), ainsi que l'ajustement du geste professionnel par rapport à des contraintes de la situation (Bronner, 2011). En effet, l'identité n'est jamais statique ; elle évolue en fonction de la situation du travail et de la dynamique de l'action.

2. Des objectifs à l'évaluation de fin de parcours des étudiants-stagiaires

Dans le cursus universitaire de la licence, les étudiants sont exposés continuellement à des situations-problèmes considérées comme des obstacles à franchir et comme des points de relais dans le développement de leurs compétences professionnelles. À ce niveau, le passage d'une situation-problème à une autre ne peut s'effectuer convenablement que si l'évaluation est accomplie à bon escient dans chacune des situations. Ceci permet le transfert des compétences d'une situation à l'autre ; ce qui homogénéise les démarches et la mise en œuvre des outils d'évaluation. Le sujet évalué s'appropriera alors la démarche évaluative à travers le passage des régulations externes effectuées par le biais de l'évaluation formative, aux régulations internes effectuées par le biais de l'évaluation formatrice.

En outre, que ce soit au niveau des cours de formation générale, de spécialisation ou des cours communs, les modalités d'évaluation, mises en œuvre dans ces divers cours par des critères et des procédés portant sur les examens, les contrôles, les travaux pratiques et les exposés oraux, doivent être étroitement liées aux acquis d'apprentissage précisés dans les syllabi et doivent être intégrées dans le but d'effectuer une évaluation globale. Au sujet de l'intégration des acquis, « ce lien apparaît clairement : mettre les apprentissages au service d'un profil de sortie, et faire en sorte que le profil de sortie souhaité soit le profil de sortie réel » (Rogiers, 2012, p. 147).

Cependant ce qui est essentiel, c'est l'évaluation des stagiaires qui répond en général aux objectifs ciblés dans la quasi-totalité des cours, par le biais d'une intégration des acquis d'apprentissage. Ajoutons que les pratiques du stage doivent permettre au stagiaire d'affirmer de plus en plus ses connaissances théoriques et les notions acquises à l'université et tout au long de ses observations de classe dans le contexte scolaire. Altet (2008, pp. 99-100) souligne que « les travaux récents insistent sur

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

l'importance des savoirs d'expérience comme fondement de la compétence professionnelle enseignante. C'est dans l'expérience pratique que sont mobilisés, retraduits les divers savoirs acquis ».

En effet, les pratiques permettent au stagiaire d'entrer en contact avec le groupe-classe, de tester sa capacité de gérer une classe, d'appliquer ses connaissances méthodologiques et d'utiliser les techniques et les procédures qu'il a apprises dans les différents cours de didactique. L'évaluation portera en conséquence sur plusieurs compétences évaluées par intégration, à partir de performances différentes et variées, et selon les cours et les travaux pratiques. Le programme envisagera pour autant des activités d'intégration telles que les travaux dirigés, le mémoire, le stage, le rapport, le portfolio en intégrant les objectifs d'apprentissage du programme ciblés dans tous les cours.

C'est à ce niveau que le stage apparaît d'une pertinence sans égal, car il permet « l'alternance de situations de formation et de situations d'exercice du métier dans lesquelles se combinent les effets des interactions avec des formateurs et avec des élèves » (Méard et Bruno, 2009, p. 150). Cette alternance crée chez le stagiaire une aptitude à s'auto-évaluer en permanence ; ce qui aide au développement des pratiques enseignantes.

3. Le dispositif d'évaluation des stagiaires

Nous proposons dans cette communication un dispositif d'évaluation des stagiaires qui se base sur le fait d'intégrer les acquis d'apprentissage tout au long du parcours de la licence en sciences de l'éducation. Les objectifs que ce dispositif s'assigne répondent aux nouvelles finalités de l'évaluation de l'enseignement, dont le but est de favoriser l'apprentissage expérientiel et de développer les compétences pédagogiques des enseignants en les menant à la réflexivité qui améliore la pratique et non pas à les sanctionner en appliquant les formalités administratives. Si l'on considère que « les situations d'évaluation sont des cadres de constat, mais aussi des opportunités de développement » (Astier, Baroth, Chenu, Tourmen, 2014, p. 237) et que l'évaluation a une fonction de « formation » en plus de sa fonction de « sélection », il sera essentiel de soulever ici la question de la motivation de l'étudiant qui est importante pour la poursuite des « buts de maîtrise (qui) correspondent au désir d'apprendre, de comprendre, d'acquérir de nouvelles compétences et de progresser » (Darnon, Smedig, Tockez-Capelle et Souchal, 2011, p.119). Ce dispositif d'évaluation cherche encore à dégager la relation qui existe entre les acquis d'apprentissage dans les différents cours et travaux pratiques du programme de la licence en sciences de l'éducation et l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants stagiaires destinés à enseigner la langue française dans un milieu francophone. Notamment, « l'attribution de compétences implique une analyse de l'activité ... L'acte d'évaluation est ainsi au cœur même de la caractérisation/ appréciation des compétences » (Jorro et Wittorski, 2013, p. 13). De même, ce dispositif se situe dans un cadre novateur où sont agencés des procédés privilégiés, qui ne consistent plus, comme auparavant, à mesurer les savoirs ou les savoir-faire séparément, en dehors du contexte où ils doivent être mis en œuvre, ou bien dans les cours théoriques, en faisant abstraction des pratiques pédagogiques, mais qui constituent plutôt un modèle dont la valeur évaluative permet de mettre en relief le degré de régulation entre la théorie et la pratique et permet d'intégrer les acquis des différentes disciplines dans la profession à laquelle mènent ces disciplines. Il est de même spécifique par sa conformité aux acquis d'apprentissage visés tout au long du cursus académique de la formation initiale des étudiants et comportant des outils appropriés pour évaluer leurs pratiques professionnelles.

La démarche suivie pour construire ce dispositif d'évaluation se base de prime abord sur une analyse des cours relevant des disciplines de sciences de l'éducation, pour étudier à fond les contenus et les pratiques évaluatives utilisées ; ensuite elle repose sur une classification et un groupement de ces cours pour en dégager des points communs significatifs au niveau des thèmes, des objets d'étude et des pratiques correspondantes ; enfin elle répond à une sélection des compétences professionnelles, conformes aux acquis d'apprentissage, et finalement elle est rendue plus concrète par la conception d'outils d'évaluation appropriés. L'activité de conception de ce dispositif d'évaluation en formation initiale se base sur une approche constructiviste. Elle évolue d'une conception initiale basée sur les propositions des commanditaires, les besoins recensés et sur les dispositifs déjà conçus, pour se développer en fonction des besoins nouveaux et des situations didactiques qui surgissent dans le contexte scolaire.

De leur côté, les maîtres de stage jugeront à leur tour du degré de la validité de ce dispositif mis en pratique pour évaluer les pratiques des stagiaires en stage de formation. Selon Vinatier (2013, p.61), «leur mission consiste à amener les jeunes à analyser leur pratique, ils doivent les engager à participer au diagnostic de leurs difficultés afin qu'ils puissent se construire en tant que praticiens réflexifs autonomes ». En effet, la relation tuteur/stagiaire est importante pour réguler la mise à disposition des situations de travail pour la formation, concilier savoirs théoriques et techniques, préciser les règles d'action, définir le rapport du sujet à la situation, et pour inventorier les caractéristiques agissantes des situations en exploitant les dimensions de l'activité professionnelle. Il faut alors concevoir des environnements favorables aux apprentissages en formation professionnelle appelés par Mayen (1999) des « situations potentielles de développement » où l'interaction s'effectue par ordre (organisation séquentielle et dynamique), en prenant en considération la façon dont les stagiaires s'engagent dans les situations de travail et comment ils réinvestissent les ressources mises à leur disposition. Pour cela, les formateurs-évaluateurs mettront l'accent dans leurs évaluations sur l'activité des étudiants et sur leur action en situation. Les critères portent alors sur « l'organisation de l'action », « les résultats des actions réalisées », le respect des normes et de règles », les « qualités attendues », les connaissances et raisonnements pour l'action » et sur « quelques aspects de la dimension collective de l'activité » (Métral, Tourmen, Mayen, 2011, p. 251).

Le contrôle administratif est évidemment indispensable, de la part de l'école et de la part du département des sciences de l'éducation à l'université, et ceci pour la gestion et le développement des futures carrières et l'amélioration du statut de l'enseignement. Selon Lebel (2009, p. 50), « compte tenu des enjeux liés à la nécessaire professionnalisation des futurs enseignants, il importe de poursuivre le travail de concertation amorcé entre les divers intervenants engagés dans la formation des stagiaires ».

4. Les outils du dispositif utilisés dans l'évaluation

Comme nous venons de le signaler, une relation étroite s'esquisse, dans notre conception, entre les différents acquis d'apprentissage et les critères d'évaluation à partir desquels le stagiaire est évalué. Sur ce, les objectifs spécifiques visés dans le stage ont été pris en compte. Les plus significatifs pour la conception du dispositif utilisé dans l'évaluation sont : assurer à bon escient le passage de la théorie à la pratique, se familiariser avec les réalités de l'enseignement scolaire, comprendre les modalités de la gestion effective de classe, préparer des leçons à partir de critères spécifiques et adopter une méthodologie adéquate dans les pratiques de classe.

D'autres objectifs relatifs aux présentations orales ont de même été visés, tels que comprendre l'importance de la voix professorale dans la communication et la relation éducative, adapter sa voix aux diverses activités (cours, lecture magistrale, déclamation de poèmes, lecture des contes), réussir l'interaction avec les apprenants, autoévaluer son propre discours afin de conscientiser sa propre présence verbale en action, analyser et commenter des prestations et présenter à son tour une notion en tenant compte du facteur attitude et modulation de la voix.

La démarche se base de même sur une comparaison entre les différents acquis d'apprentissage et les critères adoptés dans l'évaluation de fin de parcours académique. Tous les acquis des cours sont alors mis au service des situations didactiques, ou en d'autres termes, des simulations professionnelles dans le stage. Conjointement, les niveaux d'évaluation dans le stage professionnel sont répartis selon les acquis consolidés et atteints dans les cours.

Les outils conçus à cet usage sont variés. Nous mettons l'accent dans notre projet sur la conception d'une grille dont les items comportent des critères et des indicateurs précis que les maîtres de stage vont prendre en considération dans l'évaluation, sur les fiches pratiques développées et rédigées par les stagiaires et dans lesquelles ils peuvent mettre à l'œuvre les acquis des cours observés, l'épreuve orale, le rapport de stage et les grilles d'autoévaluation que les stagiaires remplissent au cours du travail. Cette période d'évaluation présente également à l'étudiant débutant dans l'enseignement des moments de concertation avec le maître de stage accompagnés d'une pratique réflexive et lui permettant de s'autoréguler et de s'auto-évaluer.

Pour concevoir ces outils, les acquis d'apprentissage ont été classés en conformité avec les disciplines groupées en thèmes. Puis, les acquis d'apprentissage correspondants ont été groupés par rubriques, pour permettre d'établir les items d'évaluation et pour mettre en exergue une nouvelle relation entre acquis d'apprentissage/items d'évaluation ; et encore pour montrer plus clairement la relation entre évaluation des acquis théoriques et évaluation des pratiques. Enfin le travail a été accompli selon les étapes suivantes :

1ère étape - Répartition des acquis d'apprentissage selon les groupements thématiques des matières dans le programme de sciences de l'éducation :

2ème étape - Groupement des acquis d'apprentissage selon les domaines de compétences ciblés dans l'évaluation : les connaissances pédagogiques et les pratiques didactiques, la gestion de classe, l'éthique professionnelle, les compétences linguistiques et les aspects culturels.

3ème étape - La conception d'une grille globale regroupant les domaines disciplinaires, les compétences s'y afférentes et les acquis d'apprentissage. Cette grille sera le point de départ de la conception des outils d'évaluation.

4ème étape - La conception des outils d'évaluation : la grille d'évaluation des pratiques de classe, la grille d'évaluation de l'oral, les fiches pratiques [fiches de préparation] développées et rédigées par les stagiaires, le rapport de stage et les grilles d'autoévaluation

En guise de conclusion, disons qu'au niveau de la formation initiale, les élèves-maîtres s'approprient les théories et font des efforts énormes pour réussir la pratique. Les évaluations successives qu'ils subissent dans leur parcours les aident, le plus souvent, à se réguler et à se former au niveau académique. Cependant ceci les met fréquemment dans une situation embarrassante qui pourra les frustrer au premier contact avec le contexte scolaire et quand ils assument la responsabilité de l'enseignement.

Quant à l'évaluation des stagiaires, elle s'avère d'une efficacité incontestable pour leur développement professionnel, par le fait qu'elle constitue une source de réflexivité et d'autorégulation. Elle est de même une source de motivation qui pousse les enseignants stagiaires à puiser de l'expérience et des directives de l'évaluateur pour ajuster leurs gestes professionnels.

Références bibliographiques

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (sous la direction de). *Conflicts de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles : de Boeck.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

- Astier, Ph., Baroth, M-F., Chenu, F., Tourmen, C. (2014). L'évaluation des compétences : perspectives de la didactique professionnelle. Dans Ch. Dierendonck, E. Loarer, B. Rey. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel* (pp. 233- 242). Bruxelles : De Boeck.
- Bronner, A. (2011). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. Dans D. Bucheton (sous la direction de). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (159-174). Toulouse : Octarès Editions.
- Darnon, C., Smedig, A., Tockez-Capelle, M-Ch., et Souchal, C. (2011), L'évaluation comme outil de formation et/ou de sélection. Dans F. Butera, C. Buchs, C. Darnon (sous la direction de). *L'évaluation, une menace ?* (pp.117-125). Paris : PUF.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. Dans *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, revue internationale. Les rapports entre professionnalisation, évaluation et reconnaissance professionnelle*, (pp. 11-22), vol. 46, no 4, 201. Université de Caen Basse-Normandie.
- Lebel, Ch. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. Dans *Perspectives de recherches en évaluation*. A. Jorro (coordination du dossier). *Revue internationale des sciences de l'éducation*, no 22, 2009 (pp.41-51). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement, dans *Éducation Permanente, Apprendre des situations*, No 139, France, p.p. 65 – 86.
- Méard, J., Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Editions.
- Métral, J.F., Tourmen, C., Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. Dans Ch. Dierendonck, E. Loarer, B. Rey. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel* (pp. 243-255). Bruxelles : De Boeck.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., Dali, M. (avec la collaboration de) (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck. 247- 248).
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

De la validité à la valeur, les fondements philosophiques de l'évaluation. Le cas d'étudiants en LLCE 1 option japon

Pierre-Michel Martinez & Stéphane Fotis Roume

Il paraît courant de penser que dans un parcours universitaire un étudiant reste dans la quête d'une vérité scientifique, validé par le professeur, qui le légitimera dans le monde professionnel. Ainsi, il est peu probable qu'un étudiant puisse avoir accès à une pensée du devenir pour dynamiser son projet.

Cependant, l'évaluation à l'université ne concerne pas uniquement l'obtention d'un diplôme. L'université a pour but de participer à la construction existentielle de l'étudiant. Pour cela, en plus d'être guidé par ses pairs afin d'acquérir les connaissances nécessaires à sa professionnalisation, l'étudiant a besoin également d'une évaluation en situation, afin de travailler le sens de ses études. En effet, « la formation ne peut pas masquer les questions que l'on se pose et qui sont des questions sur son destin, sur son existence. La formation est soit l'occasion d'accélérer ce travail-là, ou de le commencer » (Vial, 2009, p. 2).

Cet article s'intéresse donc à la relation des étudiants à la validité, au travail existentiel qui en découle, et aux paradigmes philosophiques qui leurs sont associés, car devenir ne se valide pas une bonne foi pour toute. Pour cela, nous partons à la rencontre d'étudiants en LLCE 1 option Japon, afin d'observer les processus qu'ils mettent en jeu pour passer du contrôle validé à l'accompagnement des valeurs. Nous avons questionné l'évidence grammaticale qui entoure le champ lexical de la validité, en faisant une analyse de contenu afin de décrypter le discours, au sens de Bardin où « l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications (Bardin, 1977, p. 42). De fait, notre « analyse a pour souci d'étayer les impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables » (Bardin, 1977, p. 47). Nous y avons trouvé deux paradigmes opposés.

En effet, les fondements de la validité en évaluation sont issus de deux courants de pensée très différents. Il existe une validité qui prend sa source dans la Vérité et une qui s'interroge sur les Valeurs, ce qui n'est pas, mais devient valable. Ainsi, notre recherche suit la vague des travaux de chercheurs en Sciences de l'Éducation qui ont fait un lien entre l'évaluation et la philosophie. Pour eux, « il apparaît clairement que le sillon parménidien et le sillon héraclitéen reflètent pour la pensée philosophique l'antagonisme entre la logique de Contrôle et la logique du Reste en Evaluation. D'ailleurs, J. Ardoino et G. Berger ne disaient-ils pas, il y a déjà plus de vingt-ans : « Passer du contrôle à l'évaluation revient donc à changer de paradigme théorique. En termes plus philosophiques, on quitte la logique parménidienne pour embrasser celle d'Héraclite ». (Briançon, 2013, p107, citant Ardoino, J. & Berger, G, 1986 p. 123).

En effet, la validité dans le contrôle se caractérise par la négation de l'infini, de la singularité, de l'impermanence, au profit de la totalité, de la conformité permanente vraie et de l'être. Ainsi, s'inspirant d'Aristote qui pose la philosophie comme science des sciences qui étudie « l'être en tant qu'être », « dont le but est de chercher la cause de tout ce qu'on peut observer », la validité devient la conclusion de « la science spéculative de la vérité » (Aristote, trad. 1991, p. 8-78-86). En somme, validé revient à définir ce qui « est » « vrai ». De fait, atteindre la meilleure note, se rapprocher du haut, du mieux, du vrai, c'est penser que l'homme « dans la mesure du possible, s'immortalisera » (Aristote, trad. 1991, p. 146) dans la découverte du « Vrai ». De fait, La validité a pour but de montrer ce qui est bien. Il convient, alors, pour le professeur dans sa posture de contrôleur de s'appuyer sur la Métaphysique, car sans cela rien n' « est », rien n'est vrai, donc rien n'est bien.

Dans le paradigme de l'évaluation située (Vial, 2012) seul l'herméneutique semble y avoir sa place. Point de bonnes réponses, seulement celles qui font sens. La vérité y est remplacée par le sens et les références. Comme l'écrit Nietzsche, évaluer devient alors le crépuscule de ses propres idoles, la généalogie de ses valeurs.

Ainsi, nos sociétés, pétrées d'arrière mondes métaphysiques et du mythe platonicien de la lumière ont fondé leurs éducations sur le projet d' « être ». Il s'agit pour l'université de contrôler et de délivrer un diplôme, qui dit une fois pour toute professionnellement qui on est (médecin, juriste, psychologue...). C'est dans un projet de découverte du savoir vrai, pour s'élever vers la vérité en Soi et de Soi échelonnée en niveau (Licence, Master, Doctorat), dans un contrôle utilisant un mode de pensée qui s'accroche à l'idée cosmogonique et thérianthrope que l'humain n'est pas un terrien, enfin, pas tout à fait, que l'homme, porteur d'une force unique, pure, vraie, est tel le rocher qui recouvre l'or, l'argent ou l'airain, déterminé par sa création. Or, pour tout professeur et étudiant, un tel mode de pensée entraîne rapidement une difficulté existentielle. Dès lors, lorsque l'on souhaite sortir de ces habitudes, lorsque faire plus et mieux ne suffit plus, lorsque l'existence hurle son besoin de changement, quelle est la place pour le questionnement dans la certitude de la validité ? Quelle place pour l'ombre de l'altérité dans la clarté de l'identité ? Lorsque le sens n'est plus là, accélérer la production de Soi ne donne plus accès à sa vie professionnelle. Alors l'envie parménidienne d'être conforme s'estompe dans le lit du fleuve héraclitéen. Ainsi, comment changer ? Comment faire autrement ?

Comment devenir « soi même comme un autre » (Ricoeur, 1990) ? Dès lors, à quoi cela sert-il d'avoir un diplôme « validé », sans le moindre projet de devenir ? C'est pourquoi il convient pour l'étudiant de sortir de l'être conformisé en quête de vérité totale pour embrasser l'« exister » singulier en construction infini, et au professeur de faire le deuil de son expertise contrôlée et validée, pour accompagner la professionnalisation de son étudiant par delà le vrai et le faux en s'extrayant de l'« éternelle araignée de la raison » (Nietzsche, trad.1968, p. 331).

Références bibliographiques

Aristote (s.d.). *La Métaphysique*. Paris : Pocket, 1991.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P U F.

Briançon, M. (2013). *Contribution philosophique à la pensée de la logique d'accompagnement dans l'évaluation*. Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg.

Nietzsche, F. (1908). *Ecce Homo. Comment on devient ce que l'on est*. (Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche, traduction par Henry Albert, Edition originale, 1888). Repéré à <http://www.nietzschesource.org>

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. (2009). *Être, faire et exister*. Repéré à <http://reseaueval.org>.

Débuter dans le supérieur en France : l'évaluation, une préoccupation secondaire ou un aspect caché du métier ?

Richard Etienne

Nous menons une recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants débutant (moins de mille heures d'exercice) dans le supérieur en France (Étienne & Annoot, 2014). La moitié des huit personnes interrogées enseignent en université (trois à Paris en université scientifique et une en province dans une université de sciences humaines), deux dans des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) situés en province, une en Institut universitaire de technologie (IUT) également en province et un dans l'enseignement supérieur agricole. Nous comptons cinq femmes et trois hommes dans notre échantillon qui ne se veut pas représentatif puisque nous menons une recherche qualitative dont le premier temps est déclaratif. Le second aura recours à des autoconfrontations simples.

Dans la perspective que nous nous sommes donnée, la professionnalisation (Wittorski, 2007) passe inéluctablement par l'évaluation comme nous l'avons établi pour les enseignants du scolaire (Étienne & Clavier, 2012). Au cours des six heures des huit entretiens semi-directifs (durée moyenne de quarante-cinq minutes), les mots de la famille de l'évaluation (13) et de la notation (11) n'ont été employés qu'une douzaine de fois chacun avec une bonne moitié pour une seule de nos interlocutrices (7 pour l'évaluation et 6 pour la notation).

Notre analyse a pour but d'explorer l'alternative entre une moindre attention prêtée à l'évaluation par rapport à d'autres tâches prescrites et réelles et la mise en œuvre de savoirs « cachés » du métier (Schön, 1983 pour l'édition originale et 1994 pour la traduction française qui substitue À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel à How professionals think in action). Notre communication se fera en trois parties :

1. la double contrainte imposée par un parcours de réussite et par un compagnonnage qui a pour conséquence de reproduire l'indifférence à l'échec,
2. l'absence de pilotage institutionnel de l'évaluation qui détermine des ajustements invisibles aux consignes et pratiques des responsables d'unités d'enseignement (UE) et
3. la discussion sur les perspectives et limites d'une professionnalisation de l'évaluation dans le supérieur en France mais aussi à l'échelle européenne.

1. La double contrainte qui pèse sur les pratiques évaluatives

Quand les débutants dans le supérieur (trois des huit personnes interrogées ont une expérience du second degré et elles l'évoquent au cours de l'entretien) rencontrent les étudiants, leur référence se fait prioritairement à leur propres notes, « bonnes » ou « très bonnes », même s'ils les relativisent en fonction de l'endroit, du curriculum ou, tout simplement de l'institution. Leur représentation de l'évaluation se réduit à deux zones « désirables » : les notes supérieures à la moyenne pour l'obtention des unités d'enseignement et les notes supérieures à celles des autres candidats pour la préparation aux concours. Une seule évoque l'évaluation formative, même si elle s'en est trouvée écartée. Les effectifs de licence, notamment dans l'université scientifique, rendent inenvisageable tout accompagnement sinon personnalisé, du moins différencié. Ces enseignants développent une bonne volonté... limitée à leurs heures de présence en face à face avec les étudiants.

L'autre face de la contrainte provient paradoxalement d'une entrée dans le métier beaucoup moins dramatique que dans l'enseignement scolaire : l'insertion est progressive par monitorat, assistantat, etc. Le rapport privilégié avec le responsable de thèse qui « met le pied à l'étrier » détermine un compagnonnage qui se double d'un travail avec une petite équipe qui travaille sur les mêmes enseignements. Mais ce compagnonnage édifie une barrière conformiste que le débutant hésite à renverser par respect de personnes proches de lui mais aussi par souci du confort que lui procure le cocon dans lequel il vit.

2. L'absence de pilotage institutionnel et les arrangements avec la hiérarchie proche

Au cours de ces entretiens, ce n'est que dans l'évocation du travail en IUT qu'a été citée la politique d'ensemble de la filière. Au contraire, dans le cadre de l'université et de la formation des enseignants, l'approche est parcellisée, référée à la seule discipline, voire réduite à l'UE. L'hypothèse d'un effet du système de crédits européens (ECTS) sera explorée dans le deuxième temps de la recherche. Autrement dit, il pourrait y avoir une tension entre la « tâche prescrite » (obtenir la licence) et « l'activité réelle » (Leplat & Hoc, 1983) : faire valider son UE, faire jouer la compensation au sein d'un semestre ou même d'une année. Enfermés dans leur discipline ou sous-discipline, les enseignants interrogés n'hésitent pas à développer des stratégies d'arrangement local déclinées sous deux formes, l'exécution dans une UE hiérarchisée (« suivre les consignes ») ou l'ajustement (Bucheton, 2009) en cas de contact direct avec le responsable de l'UE. Ainsi, la politique de l'établissement fait-elle place à des arrangements locaux dont ne sont pas conscients leur instigateurs : la taille des universités et des établissements rend plus qu'incertain le pilotage dans des structures qui se signalent par leur construction fragmentée. C'est le cas de la formation des enseignants où les pratiques sont beaucoup plus dispersées pour le second degré que pour le premier qui se réfère à la culture commune des écoles normales qui n'ont fermé en France qu'en 1989.

3. Discussion : perspectives et limites de la professionnalisation de l'évaluation dans le supérieur

Nous avons relevé des perspectives prometteuses dans les propos tenus. La moitié des personnes interrogées s'inscrivent très nettement dans une perspective de professionnalisation et de co-construction des savoirs. Elles en tirent des conséquences dans leurs projets de modifications des pratiques évaluatives au point que l'un souhaite opérer une « rupture », qu'une autre se situe résolument du côté de « l'évaluation formative », qu'une troisième voit dans la petite taille de la promotion un moyen de diminuer les contraintes du système européen de validation. L'empêchement (au sens de Clot, 2010) de mettre en place ces évolutions ne doit pas être surévalué : il provient des modalités d'entrée dans le métier et des formes d'organisation de l'université qui sont à retravailler pour éviter que l'évaluation (Étienne, 2014) ne tourne à l'évaluationnisme ; c'est ainsi qu'elle pourra devenir « l'élément moteur » de l'apprentissage des étudiantes et étudiants, surtout au début de leur parcours.

Références

Bucheton, D. (2009, dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Étienne, R. (2014). *L'évaluation dans la formation des enseignants, entre évaluationnisme et élément moteur*. In Ph. Maubant, D. Groux, L. Roger (dir.). *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*. Paris : L'Harmattan, collection éducation comparée, p. 165-179.

Étienne, R., Clavier, L. (2012, dir.). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, collection évaluer.

Étienne, R. Annot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Communication au sein du symposium « Activité des enseignants-chercheurs et accompagnement par la recherche » coordonné par N. Rege-Colet et E. Annot. Colloque de l'AIPU. Mons, le 19 mai 2014, publication à venir dans les Actes en ligne.

Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3/1, p. 49-63.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques, 1994).

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

L'évaluation : d'un jugement à un outil d'apprentissage

Christelle Lison

1.1. Introduction

Depuis que nous avons franchi les portes de l'école maternelle, nous avons été presque quotidiennement évalués. C'est dire qu'au cours de son parcours académique, un professeur d'université a connu, voire subi, de très nombreuses évaluations. Mais est-ce parce que l'on vécu quelque chose que l'on est capable de le mettre en pratique? Force est de constater que la question de l'évaluation des apprentissages est aujourd'hui, peut-être plus que jamais, une question centrale au niveau de la formation des étudiants. Si cette question peut être abordée sous différents angles, nous allons, dans le cadre de ces actes de colloque, le faire sous l'angle des outils et plus spécifiquement des grilles d'évaluation critériées. En effet, nous considérons que les situations authentiques et complexes d'évaluation et les grilles adéquates pour les évaluer sont des outils susceptibles de favoriser l'apprentissage des étudiants (Dionne & Laurier, 2010).

Dans les pages qui suivent, nous allons donc présenter, de manière très brève, le contexte de la recherche, les objets d'évaluation et les grilles utilisées. Nous clôturons ce texte par les retours des participants et quelques réflexions pour la poursuite de la recherche.

1.2. Contexte

Aujourd'hui, il n'est plus possible de concevoir l'enseignement supérieur comme par le passé (Albero, Linard & Robin, 2008; Lison & Jutras, 2014). Réfléchir sur un enseignement et un apprentissage de qualité n'est plus une option (Groccia, 2010), mais une obligation. Or, l'une des caractéristiques propres à l'enseignement supérieur est que le corps professoral détient une expertise disciplinaire reconnue sans pour autant posséder nécessairement une formation en pédagogie (Kolmos, 2010; Lison, 2011; Lison & Jutras, 2014). Afin de pallier cette situation, aujourd'hui, plusieurs établissements d'enseignement supérieur proposent des formations pédagogiques au personnel enseignant.

Le microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université de Sherbrooke est destiné à la formation à l'enseignement des professeurs et des chargés de cours dans l'enseignement supérieur, et particulièrement à l'université, et des futurs enseignants universitaires que sont les étudiants au doctorat. Donné entièrement à distance sous un format hybride, ce programme vise à ce que les personnes développent des connaissances à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement et des compétences en enseignement supérieur. De plus, le microprogramme permet également aux participants de se sensibiliser à la culture professionnelle de la pédagogie universitaire, tout en intégrant une culture de l'enseignement propre à leur discipline.

Concrètement, les compétences-cibles du microprogramme sont au nombre de quatre:

- Analyser de façon réflexive et critique des pratiques de formation par l'adoption d'une position de praticien chercheur;
- Planifier des activités de formation centrées sur les apprentissages que doivent réaliser les apprenants;
- Concevoir des outils et des activités de formation propices à l'apprentissage;
- Évaluer afin de soutenir et de rendre compte de l'apprentissage des apprenants.

Pour atteindre ces compétences-cibles, les participants vont suivre trois cours de trois crédits chacun. Trois de ces neuf crédits sont rattachés à un cours obligatoire (Enseigner en contexte universitaire) d'introduction aux différentes problématiques et enjeux liés à l'enseignement dans le contexte de l'enseignement supérieur. Les six crédits suivants visent l'approfondissement de l'un ou l'autre aspect évoqué lors du premier cours, soit les méthodes pédagogiques actives, l'évaluation, la formation à distance et les nouvelles technologies, l'apprentissage à l'université, l'innovation enseignement supérieur ou encore les réseaux et les médias sociaux.

1.3. Objets d'évaluation

Tel que mentionné précédemment, l'objet sur lequel nous nous focalisons dans ces actes de colloque est l'évaluation des apprentissages. En effet, notre expérience professionnelle nous a amenée à constater combien cette question est la pierre d'achoppement de nombreux enseignants, du moins quand ils ont accepté de se la poser. S'inscrivant dans une sphère parfois très affective, cette question est souvent délaissée par les professeurs ou posée dans une logique du « je ne peux pas faire autrement parce que c'est comme ça ». Pourtant, il nous semble pertinent de considérer l'évaluation non plus comme un simple acte de jugement, mais bien comme un outil qui contribue à l'apprentissage et au développement des connaissances et des compétences des étudiants (Dionne & Laurier, 2010).

Ce faisant, dans le cadre du microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur, nous invitons rapidement les professeurs, les chargés de cours et les doctorants à se questionner sur leur façon d'évaluer. Pour ce faire, au-delà de les amener à proposer une réflexion personnelle sur le sujet, nous mettons en place différents outils tout au long de la formation afin que l'évaluation soit considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage (Webber, 2011).

Ainsi, nous avons développé diverses situations authentiques et complexes d'évaluation des apprentissages. Nous souhaitons en présenter ici deux spécifiquement, soit le carnet de développement pédagogique (mis en place avec nos collègues Denis Bédard et Marilou Bélisle) dans le cadre du premier cours du microprogramme (Enseigner en contexte universitaire) et la réflexion pédagogique et disciplinaire sur l'implantation de l'apprentissage par problèmes, de la méthode des cas ou de l'apprentissage par projets dans une discipline et un cours spécifiques dans le cadre du cours Appliquer des méthodes pédagogiques actives (cours à option).

1.3.1 Carnet de développement pédagogique

Cet objet d'évaluation constitue le fil conducteur de l'ensemble des activités du cours. Il s'agit d'un projet professionnel personnalisé basé sur les besoins et les compétences à développer en enseignement des participants, et ce, en fonction des compétences ciblées par le microprogramme et du contexte d'enseignement des étudiants. Concrètement, le carnet de développement pédagogique comprend trois parties imbriquées les unes dans les autres : (1) une synthèse des apprentissages réalisés au sujet d'une problématique ou d'une préoccupation issue du contexte d'enseignement des participants; (2) un compte rendu des changements amorcés depuis le début du cours d'un point de vue pédagogique en explicitant les raisons précises de ces changements; et (3) un plan d'amélioration continue de la pratique ou future pratique en précisant les forces, les aspects à développer et les moyens pour y parvenir à court et/ou à moyen terme.

1.3.2 Réflexion pédagogique et disciplinaire sur l'implantation de l'apprentissage par problèmes, de la méthode des cas ou de l'apprentissage par projets dans une discipline et un cours spécifiques

Cet objet d'évaluation est celui qui clôture le cours sur les méthodes actives. Il s'agit en fait d'une présentation (orale et écrite) de la réflexion pédagogique et disciplinaire des participants sur l'implantation de l'apprentissage par problèmes, de la méthode des cas ou de l'apprentissage par projets dans leur discipline et dans un cours dont ils ont la responsabilité (ou dont ils espèrent avoir la responsabilité prochainement). Concrètement, les étudiants doivent (1) décrire leur discipline et le cours ciblé, (2) présenter pourquoi ils ont choisi l'une ou l'autre méthode en fonction de ses avantages (enseignement, apprentissage et évaluation), et (3) faire état des potentielles difficultés à l'implantation de cette méthode (enseignement, apprentissage et évaluation) dans leur discipline et dans le cours choisi. La présentation doit être réalisée à l'aide d'un support visuel de type PowerPoint, Keynote, Prezi ou autre et doit être accompagnée d'un commentaire audio (à l'aide de n'importe quel logiciel d'enregistrement) de maximum 20 minutes.

1.4. Grilles d'évaluation critériées

Dans le cadre d'approches-programmes centrées sur l'étudiant, comme l'est le microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur, et de l'évaluation de productions complexes au terme des apprentissages, l'évaluation contribue au développement de compétences tout autant qu'elle le sanctionne (Dionne & Laurier, 2010; Leroux, 2012). Se pose alors la question centrale du développement d'instruments soutenant l'exercice du jugement professionnel en évaluation.

Bien que le recours aux grilles d'évaluation soit de plus en plus fréquent en contexte universitaire (Huba & Freed, 2000; Scallon, 2004; Stevens & Levi, 2005; Tardif, 2006), la conception de grilles valides et fiables reste un défi professionnel important pour les enseignants et un processus complexe (Berthiaume, David & David, 2011; Scallon, 2004). Or, l'usage de ces grilles dans un contexte de formation à l'enseignement supérieur constitue un enjeu pédagogique essentiel pour le développement de pratiques évaluatives significatives dans le milieu universitaire (Leroux, Nizet & Lison, 2014).

Après avoir analysé différents écrits, nous avons choisi de ne pas développer des grilles critériées à échelles uniformes (Sallon, 2004). En effet, l'utilisation de celles-ci questionne le processus de production de note (Merle, 2007) et cela d'autant plus que le référent de l'évaluateur reste quantitatif et lié à la mesure (Dauvisis, 2006). Comme le soulignent Leroux, Nizet et Lison (2014), « cette réalité pose la question cruciale de l'utilisation de grilles d'évaluation dans un but à la fois formatif (Andrade, 2000, 2001; Andrade & Du, 2005) et sommatif (Black, Harrison, Hodgen, Marshall & Serret, 2011) » (s.p.). Au final, nous avons donc choisi de développer des grilles critériées à échelles descriptives analytiques. Celles-ci permettent, à notre sens, de centrer le jugement sur les qualités mêmes de la production en déclinant les attentes ciblées pour différents niveaux d'appréciation (Leroux, Nizet & Lison, 2014), ce qui augmenterait la fiabilité inter et intra juge (Scallon, 2004; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey & Schmitz, 2009).

Nous considérons également que les grilles critériées à échelle descriptive sont un incitatif à accroître un alignement pédagogique, l'un des fondements même du microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur, puisque la conception de descripteurs détaillés implique une réflexion approfondie sur les critères et les indicateurs, mais aussi sur des indices précis de qualité faisant référence à des savoirs construits et mobilisés en situation par l'étudiant (Tardif, 2006).

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Ce faisant, ce choix nous semble garantir une plus grande harmonisation des objets d'apprentissage et d'évaluation, d'une part et des instruments soutenant l'apprentissage et l'évaluation, d'autre part. Ainsi, nous sommes convaincue que l'utilisation des grilles critériées à échelle descriptive permet d'augmenter la qualité des jugements posés et d'amener les professeurs à se poser des questions quant à la qualité des apprentissages effectués par les étudiants et, de facto, de leur enseignement.

Les deux grilles d'évaluation critériées créées d'une part pour le carnet de développement pédagogique et d'autre part pour la réflexion pédagogique et disciplinaire sur l'implantation de l'apprentissage par problèmes, de la méthode des cas ou de l'apprentissage par projets dans une discipline et un cours spécifiques se trouvent en annexe.

1.5. Retour des participants

Comme mentionné précédemment, ce projet s'inscrit dans une recherche financée par le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC). Ceci nous a donc permis de rencontrer les participants pour avoir leur perception concernant l'évaluation et plus spécifiquement l'utilisation des grilles d'évaluation critériées. Nous avons ainsi rencontré lors d'un groupe de discussion huit participants (deux provenant de sciences humaines et sociales, 3 provenant de sciences dures et trois provenant de sciences de la santé).

Dans un premier temps, nous avons recueilli les perceptions que les participants ont de l'évaluation en enseignement supérieur. Force est de constater qu'elles sont multiples. Parmi les propos que nous avons recueillis : « C'est avant tout poser un jugement sur une performance qu'un étudiant fait à un moment donné. »; « Évaluer, ce n'est pas simplement mettre une note. »; « Quand j'évalue un étudiant, je dois dire si je le considère apte à continuer son parcours. »; « On évalue parce qu'on veut distinguer les bons des mauvais étudiants, vérifier la maîtrise des contenus disciplinaires ou juger le degré d'acquisition de différentes compétences chez les étudiants. »; « L'évaluation (formative) sert avant tout à l'apprentissage parce qu'elle donne à l'étudiant des indications quant à sa progression ou démarche d'apprentissage. Il s'agit d'un geste pédagogique que l'enseignant pose pour diriger l'étudiant. Par contre, l'évaluation sommative (ou certificative), quant à elle, est un geste administratif nécessaire à l'émission (et non pas à l'obtention) d'un diplôme. Il est vrai que l'évaluation sommative a de grandes conséquences sur le cheminement d'un étudiant. »; « La première idée serait de répondre que le but de l'évaluation est de s'assurer que les objectifs soient atteints. Par contre, nos évaluations comme enseignants ne reflètent pas toujours cette réalité. On fait des questions avec souvent qu'une seule « bonne » réponse possible, puis nous attribuons une note. Finalement ce type d'évaluation n'évalue qu'une seule chose : l'étudiant connaît ou non la réponse à cette question. ».

Dans un deuxième temps, nous avons recueilli les perceptions des participants concernant l'utilisation des grilles : « Dès que j'ai vu la grille, je me suis dit que cela me semblait bien plus objectif qu'une note. (...) Ça m'a vraiment amené à me questionner pour mes propres cours. »; « Cela m'a plus parlé que si j'avais eu 17 ou 18. Et puis, ça m'a pas donné le goût de remettre en doute une note ou de la discuter, j'étais d'accord avec ce qui avait été colorié. »; « Ce qui m'a dérangée, c'est que je ne savais pas si j'étais dans la moyenne. Mais je pense que c'est vraiment une sorte de déformation dans ma discipline. (...) mais je ne suis plus certaine que ce soit si génial que tout le monde puisse se comparer. (...) Pour ça, je trouve que l'échelle, c'est bien, parce que c'est notre reflet. »; « L'avantage, c'est que ce sont les mêmes informations pour tout le monde. Pour les travaux subjectifs (...) j'ai trouvé ça bien. Mais pour des travaux plus objectifs, avec bonne ou mauvaise réponse, cela ne me semble pas pertinent. »; « Ma première réaction, ça a été que cela devait prendre du temps de construire un outil comme celui-là (...), mais après ça, je me suis dit que cela me serait vraiment utile et qu'on devait gagner du temps au moment de savoir quel étudiant se situe où. ».

1.6. Conclusion

Nous constatons tout d'abord que les participants ont manifesté un certain intérêt envers la construction et l'utilisation de grilles d'évaluation critériées. Par ailleurs, en fonction des disciplines et des niveaux de formation (premier, deuxième ou troisième cycle), le retour des participants est différent. Ainsi, la construction et l'utilisation de grilles semblent plus facilement envisagées en sciences humaines et sociales qu'en sciences pures. Il en est de même aux cycles supérieurs versus au premier cycle. Par ailleurs, nous considérons qu'il est essentiel de former les participants à la construction de grilles d'évaluation critériées (Huba & Freed, 2000; Stevens & Levi, 2005) afin de s'assurer de la qualité des outils produits.

Dans le cadre du microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur, non seulement nous utilisons des grilles d'évaluation critériées pour chacun des objets d'évaluation, mais en plus, nous finalisons actuellement une grille d'évaluation critériée programme. Ainsi, nous pourrions proposer à chaque participant une photo du développement des compétences du microprogramme à un temps x. Ceci nous amène également, en tant qu'équipe de formation, à discuter des grilles produites pour chacun des cours et à nous assurer de l'alignement curriculaire tout autant que de l'alignement pédagogique.

Pour conclure, nous retenons que les grilles d'évaluation critériées sont des outils pertinents en enseignement supérieur, mais que la formation à la construction et à l'utilisation de celles-ci est une étape incontournable afin d'en assurer la qualité.

1.7. Bibliographie

- Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/524>.
- Dauvisis, M.-C. (2006). La docimologie et la réflexion sur les nombres. Genèse d'une science éphémère. In G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologies* (p. 117-123). Paris : L'Harmattan.
- Dionne, É., & Laurier, M.D. (2010). Expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative dans un contexte d'enseignement scientifique. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 83-107.
- Groccia, J. (2010). Why faculty development why now? In A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 1-20). Sterling, VA : Stylus.
- Huba, M.E., & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 61-81). Sterling, VA : Stylus.
- Leroux, J.L. (2012). Comment des enseignantes et des enseignants évaluent-ils les compétences? In L. St-Pierre, *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (p. 51-73). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J.L., Nizet, I., & Lison, C. (2014). *L'usage de grilles d'évaluation critériées en enseignement supérieur : questions et défis associés à un processus de révision-crédation*. Communication présentée lors du symposium « Enjeux épistémologiques de pratiques d'évaluation critériée en enseignement supérieur », organisé lors du 26e Colloque de l'ADMEE-Europe. Marrakech, Maroc, 15 au 17 janvier.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lison, C., Bédard, D., Bélisle, M., & Meyer, F. (2014). Penser une formation à distance pour soutenir le développement professionnel des enseignants universitaires. In *Actes du 5e Colloque international du Réseau International Francophone des Établissements de Formations de Formateurs* (RIFEFF). Hanoi, Vietnam, 4 au 6 décembre.
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/769>.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Stellmack, M., Konheim-Kalkstein, Y., Manor, J., Massey, A., & Schmitz, J. A. (2009). An Assessment of Reliability and Validity of a Rubric for Grading APA-Style Introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-107.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions Chenelière.
- Stevens, D.D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, VA : Stylus Publishing.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Webber, K.L. (2011). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(1), 201-228.

Système expert de gestion des rattrapages

Khalid Salmi, Hamid Magrez & Abdelhak Ziyat

Les modalités d'évaluation des acquis des étudiants est en général, une affaire exclusivement administrative. La seule fonction de l'équipe pédagogique, dans ce contexte de l'évaluation des acquis des étudiants se limite à la vérification des contraintes et des règles imposées. La vérification de la réalisation des objectifs et l'atteinte des compétences attendues restent souvent superficielle et vaguement discutée entre les membres de l'équipe pédagogique. Ce qui fait que les questions qui peuvent se poser sur les modalités elles-mêmes de l'évaluation demeurent absentes. Pour les établissements universitaires marocains, on constate que les mêmes modalités sont bien conservées depuis l'an 2003 sans aucun changement ! En absence d'un vrai travail pédagogique de fond et face à ces procédures d'évaluation, on constate de plus en plus la démotivation des étudiants pour apprendre. Pour eux, la formation se résume aux évaluations et aux contraintes des modalités. Par ailleurs, on note que les recherches sur la présente question sont très rares. La qualité de l'évaluation devrait faire aussi bien un vrai challenge pour les enseignants, les évaluateurs et les chercheurs. Si la démarche qualité, de par ses différents concepts [7-8] dans le secteur de l'enseignement, vise à accroître l'efficacité des apprentissages et celle des enseignements, elle devrait être, d'abord, senti par les étudiants comme un moyen de quantification de leurs acquis d'une unité d'enseignement avant qu'elle soit une démarche de classification ou d'ordination. Elle devrait être perçue par les différents acteurs comme un moyen de recueil des indicateurs pertinents permettant par la suite d'apprécier la qualité et l'efficacité du processus de formation. C'est dans cette optique de vision qu'un bon usage de ces indicateurs (essentiellement inhérents à toute évaluation) donnera naissance à des structures qui s'inscrivent dans une perspective de régulation[9], de veille ou d'observatoire[10] et de décision dans tout le processus éducatif. Évaluer est déjà lié à une faculté de discerner, reconnaître, différencier, distinguer, juger, apprécier, estimer ; encore en devenir, et nous sommes progressivement amenés de la sorte, à élaborer très tôt individuellement et collectivement des pratiques évaluatives[11]. Il serait primordial de travailler sur l'évaluation et ses modalités dans nos établissements avant même de discuter l'instauration ou la réinstauration d'une culture d'évaluation [26] pour appréhender ces difficultés.

Pour le présent travail, on s'intéresse particulièrement à la gestion des rattrapages et l'on se propose de concevoir et d'implémenter un système expert de gestion des notes de rattrapage en écartant tous les modes courants dans les établissements supérieurs. On se propose des règles dites expertes pour le fonctionnement d'un moteur d'inférence numérique de notre système en se basant essentiellement sur la méthode d'évaluation fuzzifiée intelligente décrites dans nos précédents travaux[1-6].

La réalisation de ce système nous fait apparaître des résultats numériques qu'on comparera avec des modes de calcul de la note finale d'une quelconque unité d'enseignement. En outre, ces résultats nous font révéler des techniques de révision de nos modalités de gestions du rattrapage pour concevoir de nouvelles règles de gestion.

Nous proposons, à la fin de ce papier, quelques perspectives de travaux futurs qui tentent d'améliorer ce système de gestion en exploitant les plus récentes recherches sur la logique floue.

Références :

- [1] H. Magrez and A. Ziyat, «Méthodologie novatrice d'implémentation d'un système d'évaluation fuzzifié intelligent», 1ère rencontre internationale sur l'évaluation, Rabat, CSE, avril 2008.
- [2] H. Magrez and A. Ziyat, «Apports de la logique floue à l'évaluation par compétences», 6ème rencontre des jeunes chercheurs en physique, Casablanca, Décembre 2009.
- [3] K. Salmi, H. Magrez et A. Ziyat, «Implémentation d'un système expert en évaluation», 26ème colloque de l'ADMEE EUROPE, 15 -17 Janvier 2014, Marrakech
- [4] K. Salmi, H. Magrez et A. Ziyat, «Extensions du système expert en évaluation», 26ème colloque de l'ADMEE EUROPE, 15 -17 Janvier 2014, Marrakech
- [5] K. Salmi, H. Magrez and A. Ziyat, «A fuzzy expert system in evaluation for E-learning», IEEE CIST'14
- [6] K. Salmi, H. Magrez and A. Ziyat, «Principe et fondement théorique de la méthode fuzzifiée intelligente en évaluation», soumis au 27ème colloque de l'ADMEE EUROPE, 28 -30 Janvier 2015, Liège.

- [7] J. Dejean, «Conceptions de la qualité et pratiques de l'évaluation de l'enseignement (dans l'enseignement supérieur). Technical report, ESIEE, Paris, Disponible en ligne http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/dejean.pdf, consulté le 02/01/2008.»
- [8] C. Pair, «Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France,» 2001.
- [9] B. Giot, «Pour démarche de qualité dans la formation continuée des enseignants: rôle de l'évaluation,» *Le Point sur la Recherche en Education*, vol. N° 21, 2000.
- [10] C. Leclerc, «Etat des lieux des pratiques formelles et informelles des acteurs de la formation,» in *19ème colloque de l'admée - Europe1, volume 1, No 1.2007.*
- [11] J. Ardoino, « L'intrication du contrôle et de l'évaluation.,» in *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*, ed: Dunod, 2006.
- [12] Wassim El-khatib, «L'évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage dans les programmes libanais. » *Revue éducation.*, vol. Disponible en ligne http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/PDF33/24-28.PDF, Avril, 2005.
- [13] P. Perrenoud, *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation -Paris*, vol. n6, pp. 19-31, 1989.
- [14] Q. Zhiming and H. H. ying, «Application of Performance Technology in Vocational Technology Education Based on Comprehensive Fuzzy Evaluation,» in *Education Technology and Training, 2009. ETT '09. Second International Conference.*
- [15] Q. Zhiming and N. Junping, «Application of Comprehensive Fuzzy Evaluation in Network Course,» in *Education Technology and Computer Science, 2009. ETCS '09. First International Workshop on.*
- [16] L. Jing, et al., «The Research for E-Learning Evaluation Based on Fuzzy Theory,» in *Intelligent Computing and Cognitive Informatics (ICICCI), 2010 International Conference.*
- [17] Y. Gao, et al., «The Research on the Comprehensive Assessment of Higher Engineering Education Based on Fuzzy Comprehensive Evaluation Method,» in *Future Information Technology and Management Engineering, 2009. FITME '09. Second International Conference.*
- [18] L. X. Quansheng and L. W. Tang, «An Approach to Fuzzy Multiple Attribute Decision Making and Its Application to Evaluation on Investment in Higher Education,» in *Education Technology and Training, 2008. and 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing. ETT and GRS 2008. International Workshop .*
- [19] Abraham Kandel, *Fuzzy Expert Systems*: CRC Press, 11/01/91.
- [20] J.-Ch. Pomerol, *Systèmes experts et SIAD: enjeux et conséquences pour les organisations*, Technologies de l'Information et Société 3 n° 1, p. 37-64.
- [21] Lotfi A. Zadeh «Fuzzy Logic=Computing with words,» *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*, vol. Vol.4, NO. 2, 1996.
- [22] Lotfi A. Zadeh, «Toward a theory of fuzzy information granulation and its centrality in human reasoning and fuzzy logic,» in *Fuzzy Sets and Systems*, ed: Elsevier, 1997, pp. 111- 127.
- [23] L. A. Zadeh, «From Search Engines To Question-Answering Systems The Need For New Tools,» in *The IEEE international Conferences on Fuzzy systems*, 2003.
- [24] W. A. Firestone, et al., *The Ambiguity of Teaching to the Test*: LAWRENCE ERLBAUM, 2004.
- [25] P. Perrenoud, «Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes,» in *Towards a wider conceptual field, Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102, Disponible en ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.rtf,
- [26] J.-M. De-Ketele, «Instaurer une culture de l'évaluation : besoin d'une approche systémique,» in *Première rencontre annuelle de l'évaluation. CSE Rabat, avril 2008.*
- [27] P. Valois, «Les théories de la mesure et l'évaluation des élèves en classe,» in *Première rencontre annuelle de l'évaluation. CSE Rabat, avril 2008.*
- [28] Stephanie SCHWARZ and Don F. WESTERHEIJDEN, *Accreditation and evaluation in the European higher education area*: Kluwer Academic Publishers, 2004.

Principe et fondement théorique de la méthode fuzzifiée intelligente en évaluation

Khalid Salmi, Hamid Magrez & Abdelhak Ziyat

Introduction:

L'évaluation, dans le cas général, est un processus qui consiste à prendre des décisions, à émettre des jugements ou à assigner une valeur à un objet ou toute autre chose abstraite comme une épreuve, un examen ou un test. L'être humain est capable d'évaluer des personnes, des groupes, des institutions, des processus ou tout autre sujet ou processus. Toutefois, pour mûrir à bien sa tâche, l'évaluateur doit être muni de critères quoiqu'ils soient non explicites ou incertains. C'est pourquoi, l'évaluation est un domaine, des plus complexes, toujours sujet à des recherches d'approches et de méthodologies. Assurer la qualité de l'évaluation est un vrai challenge pour les évaluateurs. La démarche qualité, de par ses différents concepts [6-7] dans le secteur de l'enseignement, vise à accroître l'efficacité des apprentissages et celle des enseignements. L'évaluation joue dans ce cadre un rôle important. Elle est un moyen de quantification des acquis d'une unité d'enseignement. De ce fait, elle permet la classification ou l'ordination. Il importe donc de recueillir des indicateurs pertinents permettant d'apprécier la qualité et l'efficacité du processus de formation. Un bon usage de ces indicateurs (essentiellement inhérents à toute évaluation) donnera naissance à des structures qui s'inscrivent dans une perspective de régulation[8], de veille ou d'observatoire[9] et de décision dans tout le processus éducatif. Aussi, pouvons-nous dire que l'évaluation comme procédé de mesure des manifestations instantanées de l'étudiant n'est rarement une fin en soi. Évaluer est déjà lié à une faculté de discerner, reconnaître, différencier, distinguer, juger, apprécier, estimer ; encore en devenir, et nous sommes progressivement amenés de la sorte, à élaborer très tôt individuellement et collectivement des pratiques évaluatives[10].

Pour pouvoir entreprendre toute action décisive ultérieure, il est primordial que cette jauge ou cet outil soit, dans la mesure du possible, le plus efficace, fidèle et juste. En outre, le système d'évaluation doit être efficient et transparent afin de faciliter toute prise de décision concernant d'une part les actions d'enseignement et d'autre part l'orientation, la mobilité ou passerelles, le renforcement, le soutien, les formations parallèles, etc. Par ailleurs, le développement de l'e- learning et de la formation Web-basée oblige l'instrumentation d'un outil d'évaluation objectif. Plusieurs récentes recherches s'alignent avec notre propos [14-18]. Pour toute cette complexité des contraintes et des attentes ardues, la modélisation « dure » (mathématique, statistique, économétrique, etc.) est suffisamment délicate -voire impossible- pour que la modélisation progressive basée sur l'expertise humaine soit bien la solution adéquate.

Récemment, de nouveaux horizons apparaissent avec les avancements fondamentaux de la théorie de la logique floue, les réseaux de neurones et les algorithmes génétiques qui tentent de réifier des concepts abstraits qui relèvent de l'expertise humaine dans un moteur d'inférence numérique. C'est dans cet esprit que nous avons proposé une méthodologie novatrice en évaluation et nous avons déduit l'implémentation d'un certain nombre de systèmes experts. Cette méthode tente d'« imiter » le raisonnement humain pour traiter et manipuler des données à la fois :

- incertaines dont la validité est entachée de doute
- imprécises dont l'expression verbale est assez difficile.

Ces données sont les représentations numériques dites notes ou mesures attribuées aux réponses à des questions.

Pour tous les types d'évaluations deux pratiques demeurent constantes :

1. On affecte, le plus souvent, une note n_i à une réponse r_j d'un sujet (candidat, élève, étudiant, ...) à une question q_k ayant un indice de difficulté i_d suivant un ou plusieurs critères répondant à un certain objectif.

Nous pouvons alors réécrire cette pratique sous la forme suivante :

$$(q_k / i_d, r_j) \xrightarrow{\text{attribuer}} n_i$$

2. La note finale N est considérée comme étant la somme de toutes les notes n_i avec ou sans une fonction de poids ω_i :

$$N = \sum_{i=1}^{i=n_q} \omega_i \times n_i$$

Avec n_q le nombre de questions de l'épreuve

Ces deux pratiques sont toujours sujettes à l'incertitude et à l'imprécision. Le lecteur se rappellera de tous les effets indésirables de la correction des épreuves. En effet, le correcteur se trouve en difficulté pour décider de la note à attribuer surtout pour les questions ouvertes. En d'autres termes plus rationnels, la théorie classique des ensembles semble être insuffisante pour répondre à ce genre de problèmes. De ce fait, on fait appel aux théories plus générales et précisément celle des ensembles flous qui tente de modéliser l'incertitude et l'imprécision de la connaissance.

En outre, la seule règle d'addition appliquée à ces notes ne peut qu'amplifier les erreurs et les dispersions dues principalement à ces incertitudes et imprécisions. Il faut alors, utiliser des méthodes adaptées à ce cas d'ambiguïté pour tenter de décider et d'optimiser la note finale. Une des techniques les plus sophistiquées repose sur un moteur d'inférence numérique gérée par des règles expertes issues de la connaissance humaine et appliquées à ces données pour en sortir une note finale optimisée. Ce moteur reproduit donc, les mécanismes cognitifs des experts en évaluation.

Sur la base de ce raisonnement introductif, nous exposons le principe de cette méthode fuzzifiée intelligente et nous développons une démonstration de ses fondements théoriques pour faire apparaître les atouts de cette méthode en la comparant, éventuellement, avec la méthode classique. C'est ainsi que de nouveaux horizons apparaissent notamment pour exploiter cette méthode soit sur des plates-formes telle que la formation Web-basée soit pour l'appliquer à d'autres formes d'évaluation telle que l'évaluation par l'approche de compétences.

Références :

- [1] H. Magrez and A. Ziyat, «Méthodologie novatrice d'implémentation d'un système d'évaluation fuzzifié intelligent», 1ère rencontre internationale sur l'évaluation, Rabat, CSE, avril 2008.
- [2] H. Magrez and A. Ziyat, «Apports de la logique floue à l'évaluation par compétences», 6ème rencontre des jeunes chercheurs en physique, Casablanca, Décembre 2009.
- [3] K. Salmi, H. Magrez et A. Ziyat, «Implémentation d'un système expert en évaluation», 26ème colloque de l'ADMEE EUROPE, 15 -17 Janvier 2014, Marrakech
- [4] K. Salmi, H. Magrez et A. Ziyat, «Extensions du système expert en évaluation», 26ème colloque de l'ADMEE EUROPE, 15 -17 Janvier 2014, Marrakech
- [5] K. Salmi, H. Magrez and A. Ziyat, «A fuzzy expert system in evaluation for E-learning», IEEE CIST'14
- [6] J. Dejean, «Conceptions de la qualité et pratiques de l'évaluation de l'enseignement (dans l'enseignement supérieur). Technical report, ESIEE, Paris, Disponible en ligne http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/dejean.pdf, consulté le 02/01/2008..»
- [7] C. Pair, «Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France,» 2001.
- [8] B. Giot, «Pour démarche de qualité dans la formation continuée des enseignants: rôle de l'évaluation,» *Le Point sur la Recherche en Education*, vol. N° 21, 2000.
- [9] C. Leclerc, «Etat des lieux des pratiques formelles et informelles des acteurs de la formation,» in *19ème colloque de l'admée - Europe1, volume 1, No 1.2007.*
- [10] J. Ardoino, «L'intrication du contrôle et de l'évaluation,» in *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*, ed: Dunod, 2006.
- [11] C. Parmentier, *L'ingénierie de formation: Outils et méthodes*: Eyrolles, 2008.
- [12] Wassim El-khatib, «L'évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage dans les programmes libanais. » *Revue éducation.*, vol. Disponible en ligne http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/PDF33/24-28.PDF, Avril, 2005.
- [13] P. Perrenoud, *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation -Paris*, vol. n6, pp. 19-31, 1989.
- [14] Q. Zhiming and H. H. ying, «Application of Performance Technology in Vocational Technology Education Based on Comprehensive Fuzzy Evaluation,» in *Education Technology and Training, 2009. ETT '09. Second International Conference.*
- [15] Q. Zhiming and N. Junping, «Application of Comprehensive Fuzzy Evaluation in Network Course,» in *Education Technology and Computer Science, 2009. ETCS '09. First International Workshop on.*
- [16] L. Jing, et al., «The Research for E-Learning Evaluation Based on Fuzzy Theory,» in *Intelligent Computing and Cognitive Informatics (ICICCI), 2010 International Conference.*

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

- [17] Y. Gao, et al., «The Research on the Comprehensive Assessment of Higher Engineering Education Based on Fuzzy Comprehensive Evaluation Method,» in *Future Information Technology and Management Engineering, 2009. FITME '09. Second International Conference*.
- [18] L. X. Quansheng and L. W. Tang, «An Approach to Fuzzy Multiple Attribute Decision Making and Its Application to Evaluation on Investment in Higher Education,» in *Education Technology and Training, 2008. and 2008 International Workshop on Geoscience and Remote Sensing. ETT and GRS 2008. International Workshop*.
- [19] Abraham Kandel, *Fuzzy Expert Systems: CRC Press, 11/01/91*.
- [20] J.-Ch. Pomerol, *Systèmes experts et SIAD: enjeux et conséquences pour les organisations, Technologies de l'Information et Société 3 n° 1, p. 37-64*.
- [21] Lotfi A. Zadeh «Fuzzy Logic=Computing with words,» *IEEE Transactions on Fuzzy Systems, vol. Vol.4, NO. 2, 1996*.
- [22] Lotfi A. Zadeh, «Toward a theory of fuzzy information granulation and its centrality in human reasoning and fuzzy logic,» in *Fuzzy Sets and Systems*, ed: Elsevier, 1997, pp. 111- 127.
- [23] L. A. Zadeh, «From Search Engines To Question-Answering Systems The Need For New Tools,» in *The IEEE international Conferences on Fuzzy systems, 2003*.
- [24] W. A. Firestone, et al., *The Ambiguity of Teaching to the Test: LAWRENCE ERLBAUM, 2004*.
- [25] P. Perrenoud, «Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes,» in *Towards a wider conceptual field, Assessment in Education, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102, Disponible en ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.rtf*,
- [26] J.-M. De-Ketele, «Instaurer une culture de l'évaluation : besoin d'une approche systémique,» in *Première rencontre annuelle de l'évaluation. CSE Rabat, avril 2008*.
- [27] P. Valois, «Les théories de la mesure et l'évaluation des élèves en classe,» in *Première rencontre annuelle de l'évaluation. CSE Rabat, avril 2008*.
- [28] Stephanie SCHWARZ and Don F. WESTERHEIJDEN, *Accreditation and evaluation in the European higher education area: Kluwer Academic Publishers, 2004*.

Sentiment de compétence des enseignants en TIC, formation et pratiques en classe

Stéphanie Boéchat-Heer, Bernard Wentzel & Giuseppe Melfi

Contexte de l'étude

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche internationale ICILS (International Computer and Information Literacy Study) sur les compétences en informatique et informationnelles des élèves en 2ème année du Cycle secondaire 1 (2ème C.O. ; 8ème ; Degré 10). Plus précisément, son objectif est d'évaluer la place qu'occupent la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information au sein de l'école, mais aussi en dehors de l'école en questionnant l'ensemble des acteurs (élèves, enseignants, directeurs, responsables TIC au sein de l'établissement). Dans ce projet, nous nous intéressons tout particulièrement aux résultats des enseignants au niveau de la Suisse.

Problématique

En Suisse, la Confédération et les cantons ont déployé des moyens importants et mis en place des directives pour favoriser l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en classe (CDIP, 2007 ; PER, 2010). Cependant, il est un constat qui ressort de la plupart des études nationales et internationales : l'intégration des TIC se réalise lentement et reste un processus en cours de développement.

Des études montrent l'importance de la relation entre sentiment de compétence élevé et attitudes positives à l'égard de nouvelles pratiques enseignantes (Guskey, 1988), ainsi que l'impact positif des cours basés sur les problèmes lors de l'intégration (Abbit & Klett, 2007) pour favoriser la pratique des TIC en classe. En outre, il est à noter que l'apprentissage coopératif renforce le sentiment de compétence des enseignants (Tschannen.Moran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998) et qu'il est important de favoriser les expériences de réussite en accompagnant les formés et en donnant des feedbacks positifs (Boéchat.Heer, 2012). L'accompagnement au sein de l'établissement joue aussi un rôle déterminant pour améliorer le sentiment de compétence, en favorisant la collaboration entre collègues, le soutien des responsables TIC, l'implication de la direction, l'équipement, les formations et les projets d'établissements (culture de l'école) (Boéchat.Heer, 2012; Fredricksson 2007 ; Niemi & al. 2012; Valiente, 2010).

Méthodologie

L'objectif de cette présente étude est dans un premier temps de dresser un état des lieux de la pratique en TIC des enseignants, de leur formation et de leur sentiment de compétence. Dans un deuxième temps, nous souhaitons évaluer le lien entre les trois variables suivantes : le sentiment de compétence des enseignants, la formation en TIC et la pratique des TIC en classe. Cette étude de type quantitative se propose de répondre aux questions de recherche suivantes : Dans quelle

mesure le niveau de formation des enseignants en TIC est en relation avec leur sentiment de compétence? Dans quelle mesure le sentiment de compétence en TIC des enseignants est en relation avec la fréquence d'utilisation en classe ?

Nous nous appuyons sur les données suisses dont l'échantillon est constitué de 910 enseignants. Le questionnaire que nous avons envoyé aux enseignants suisses qui réalisent leurs activités avec des élèves en 2ème année du Cycle secondaire 1 (2ème C.O. ; 8ème ; Degré 10) se compose de différents thèmes : l'expérience et les connaissances en TIC ; l'utilisation des TIC dans l'enseignement avec une classe de 2ème année du Cycle secondaire 1 ; l'utilisation des TIC à l'école ; l'apprentissage de l'utilisation pédagogique des TIC.

Premiers résultats

Nous présentons tout d'abord les résultats liés au sentiment de compétence des enseignants. Nous constatons que les enseignants se sentent davantage compétents dans l'utilisation d'outils TIC (rédiger une lettre à l'aide d'un logiciel de traitement de textes (98%) ; envoyer un fichier par courriel en pièce jointe (98%) ; classer des documents numériques (94%) ; trouver des ressources pédagogiques utiles sur Internet (93%)), et moyennement compétents dans les tâches liées à l'enseignement avec les TIC (surveiller les progrès des élèves (50%) ; évaluer les apprentissages des élèves (50%) ; préparer des leçons impliquant l'utilisation des TIC par les élèves (62%)). Ces résultats sont en lien direct avec les constats liés à la formation en TIC qui montrent que les enseignants sont davantage formés à des compétences techniques plutôt qu'à des compétences pédagogiques et didactiques. A travers les résultats, nous constatons un lien entre le sentiment de compétence en TIC et la formation des enseignants dans le domaine. Par exemple, s'ils ont reçu un cours sur l'intégration des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage, ils seront plus à même de préparer des leçons impliquant l'utilisation des TIC avec leurs élèves.

Un autre constat intéressant est lié à l'échange et la collaboration entre les enseignants sur la pratique des TIC en classe, qui est relativement faible. Les enseignants disent ne jamais discuter avec des collègues des objectifs des leçons (55.6%), des méthodes pédagogiques (57.8%), ne jamais travailler avec d'autres collègues à l'élaboration des leçons utilisant les TIC (41.8%),

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

ne jamais observer d'autres collègues utiliser les TIC à des fins d'enseignement (41.8%). Ces résultats rejoignent les constats sur l'importance de l'accompagnement au sein de l'établissement pour améliorer le sentiment de compétence, en favorisant la collaboration entre collègues, le soutien des responsables TIC, l'implication de la direction, l'équipement, les formations et les projets d'établissements (Boéchat.Heer, 2012; Fredricksson 2007 ; Niemi & al. 2012; Valiente, 2010).

Références

- Abbitt, J.T. & Klett, M.D. (2007). Identifying influences on attitudes and self.efficacy beliefs towards technology integration among pre.service educators. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6. Consulté le 7 septembre 2008 dans <http://ejite.isu.edu/Volume6/Abbitt.pdf>
- Boéchat.Heer, S. (2012). Evaluation d'une formation aux TICE : développement de compétences et sentiment d'auto .efficacité. In S. Boéchat.Heer et B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (pp. 151.166). Bienne : Editions BEJUNE.
- CDIP. (2007). *Stratégies de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias*. Berne : CDIP.
- Fredriksson, U. and Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal*, 18 (2), 127 . 134 .
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63.69.
- Niemi, H., Kynäslähti, H., & Vahtivuori.Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools : Seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 1, 1.15.
- Tschannen.Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202.248.
- Valiente, O. (2010). «1.1 in Education. Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications». OECD Education Working Papers, No. 44.

Le tableau de bord qualité comme outil d'évaluation et d'amélioration de la qualité de service dans les établissements d'enseignements supérieur : Cas de l'UVT

Hatem Aouadi & Narjess Hedhili

1. Introduction

L'amélioration des pratiques dans les établissements d'enseignement supérieur en Tunisie est une urgence à laquelle tous les acteurs sont confrontés: enseignants, directions, ministère, etc., et appelle un développement considérable des activités d'évaluation.

L'évaluation du fonctionnement et des résultats d'un établissement d'enseignement ou d'un système d'enseignement est la condition pour une évolution et pour un progrès visant à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

À la base, un processus d'évaluation est la collecte et l'analyse systématique de données afin de prendre des décisions. Des outils et des démarches qualité appropriées peuvent être utilisés dans le cadre de ce processus d'évaluation dans l'enseignement supérieur dont le but de l'amélioration continue.

Il existe deux grands types d'approches de la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur. Les premières consistent à se baser sur un ou plusieurs référentiels existants présentant le plus souvent les grandes lignes de modèles qualité adaptés aux réalités de l'enseignement supérieur. (Sylin et al. 2004)

Le second type d'approches de la gestion de la qualité, a pour objet de créer au sein de l'établissement les outils de questionnement nécessaires à la démarche d'amélioration interne. Nous opterons dans le cadre de cet article pour la deuxième approche qui permet de rendre compte de la réalité et des spécificités de l'établissement d'enseignement supérieur (Rodrigues, 2006).

En effet, nous considérons que chaque établissement d'enseignement supérieur doit chercher à construire son propre modèle d'évaluation, en s'aidant d'outils tels que les normes, les tableaux de bords, etc. Ces outils permettent non seulement l'amélioration continue de n'importe quelle structure, mais en plus renforce l'autonomie des établissements universitaires, qui peuvent ainsi adopter des mesures propres à leur contexte local.

L'objectif de notre travail de recherche, est de présenter une démarche opérationnelle, structurée aboutissant à la construction d'indicateurs de performance afin d'améliorer un dispositif d'enseignement à distance. La grille de lecture de ces indicateurs sera faite à travers la mise en place d'un tableau de bord qualité permettant de tirer alerte sur les risques inhérents aux fonctionnements des processus et activités de l'établissement. (Roegiers, 1997)

Pour valider et rendre plus pertinent ce travail de recherche, le modèle de Tableau de Bord qualité est évalué par le biais d'une expérimentation sur un processus prioritaire de l'université virtuelle de Tunis. Dans le cadre de cette expérimentation nous n'entrons pas dans le détail de la mesure des différents indicateurs retenus, mais nous nous contenterons uniquement de présenter une simulation de calcul et d'interprétations des indicateurs retenus

2. Contexte de l'étude

Rappelant que l'objectif principal de l'Université Virtuelle de Tunis est d'offrir des programmes de formations en ligne de qualité tout en utilisant des moyens d'éducation et d'apprentissage adaptés aux nouvelles technologies et à l'enseignement en ligne.

Dans le contexte de l'université virtuelle, la qualité des services présentés que ce soit pour l'étudiant ou pour l'enseignant, dépend de la performance du cadre administrative de l'université. L'UVT doit veiller au respect du modèle du Cycle de la Qualité connu aussi par le terme « CYQ » (Averous et Averous, 2004), qui permet de satisfaire le client tout en mesurant la conformité de ce qui a été fait par l'UVT et de ce qui est attendu.

Afin de minimiser le gap entre attentes et service rendu, l'UVT doit mettre en place des dispositifs, en l'occurrence un tableau de bord qualité permettant de :

- Détecter les problèmes récurrents tout en proposant des solutions
- Proposer des indicateurs de performances par les intervenants
- Limiter les problèmes liés aux interfaces
- Améliorer la réactivité dans le traitement des anomalies

Ces objectifs sous-entendent l'utilisation d'une démarche appropriée qui sera présentée dans les paragraphes suivants.

3. Démarche

Notre démarche se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, moyennant différentes méthodes de gestion des risques (Norrman et Jansson, 2004), nous avons choisi d'adopter la méthode de gestion des risques AMDEC (Analyse des Modes de Défaillances, de leurs Effets et de leurs Criticités) (Landy, 2007). Nous proposons ensuite une démarche se basant sur l'approche processus (Bouchiba et Cherkaoui 2007) afin d'orienter les pilotes de processus de l'UVT vers l'amélioration de la qualité du service rendu aux clients internes et externes de l'UVT. Enfin, une simulation basée sur l'approche proposée est mise en œuvre pour un processus prioritaire de l'UVT.

L'idée était de rechercher des indicateurs à partir d'une analyse AMDEC* processus permettant une analyse prospective

permettant de dégager les risques potentiels (Aloui S., 2007) pour un processus prioritaire de l'université virtuelle de Tunis (UVT) et pouvant entraver l'efficacité des activités en interactions, afin d'améliorer la qualité du service rendue par l'établissement. (Tixier et al., 2002)

Nous avons considéré deux niveaux de qualité de service à l'université virtuelle, l'un tourné vers la satisfaction de l'utilisateur, l'autre vers la satisfaction de la relation interne «client-fournisseur». Nous avons identifié trois types de clients auxquels l'UVT devra répondre qui sont : les étudiants, les enseignants et le personnel administratif. (Caby & Jambart, 2002)

La première étape a été nécessaire pour décrire les processus de l'université virtuelle de Tunis et en retenir un processus prioritaire. Les différents types de données collectées nous ont permis de dresser les interfaces entre les différentes activités du processus prioritaire retenu. L'analyse qualitative et quantitative des risques inhérents aux déroulements des activités du processus prioritaires et aux relations client-fournisseurs internes, nous ont permis de dresser le tableau AMDEC et de dégager les principales actions préventives et correctives à mettre en place. Chaque action a été traduite en termes d'indicateur de performance qui est le principal outil de notre évaluation quantitative. Ces indicateurs permettent de fournir des informations sur la performance susceptibles de guider les efforts d'amélioration de l'établissement et la mise en place d'une gestion stratégique efficace.

Les différentes étapes ont été conduites de façon très classique par une série d'interviews des différents acteurs de l'université virtuelle de Tunis de façon à dresser un bilan de l'existant et à faire ressortir ce qui n'est pas bien maîtrisé.

Notant que nous nous sommes basés sur une série de brainstormings organisée autour du déroulement des activités et leurs interactions systématiques dans le but d'identifier les modes de défaillances potentiels qui pourraient avoir un impact sur le déroulement des processus et leur performance, ainsi que leurs causes et leurs fréquences. (Robin E. McDermott et al. 2009)

Le tableau 1 recense les différentes étapes de notre démarche de construction et de mise en place de ce tableau de bord qualité :

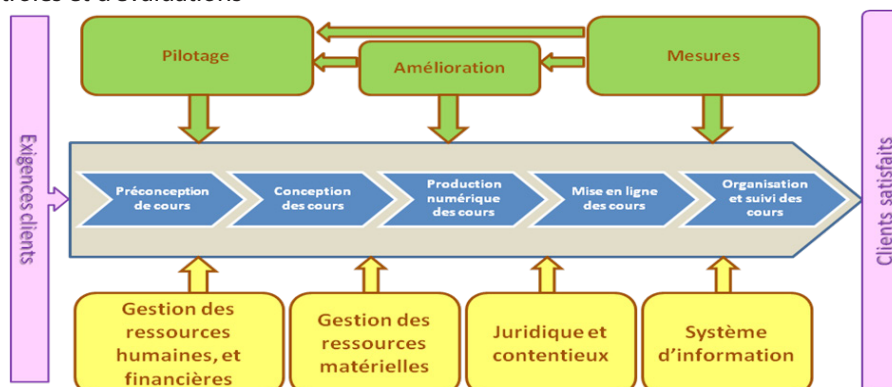
Etapes	Description
Etape 1	Présentation de la cartographie des processus de l'UVT
Etape 2	Choix du processus prioritaire
Etape 3	Description du processus prioritaire sur lesquels nous allons nous concentrer durant notre travail
Etape 4	Présentation des interfaces d'interactions entre les processus et leurs activités
Etape 5	Mise en place d'un tableau d'Analyse des Modes de Dysfonctionnements leurs Effets et leurs Criticités (AMDEC).
Etape 6	Choix des indicateurs de suivi
Etape 7	Présentation du prototype du tableau de bord qualité pour le processus prioritaire retenu

Tableau 1. Etapes de la démarche

1.1 Etape 1 : Description de la cartographie des processus de l'UVT :

Nous avons été conduits à identifier les grands processus qui structurent l'UVT. Cette phase de découpage est importante car chaque grand processus est :

- Le lieu de production de la qualité
- Le lieu d'analyse des dysfonctionnements
- Le champ de détermination d'objectifs
- L'objet de contrôles et d'évaluations



1.2 Etape 2 : Choix d'un processus prioritaires

Le choix du processus prioritaire à améliorer suppose la mise en place d'une matrice mettant en ligne les processus et en colonne des critères de choix.

* Analyse des modes de défaillance et de criticité.

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

Notant à ce niveau que le critère qui a été choisi pour l'amélioration des prestations de services au sein de l'UVT est le degré de maîtrise, pour cela nous avons établi avec l'aide du Responsable Qualité de l'UVT le tableau suivant :

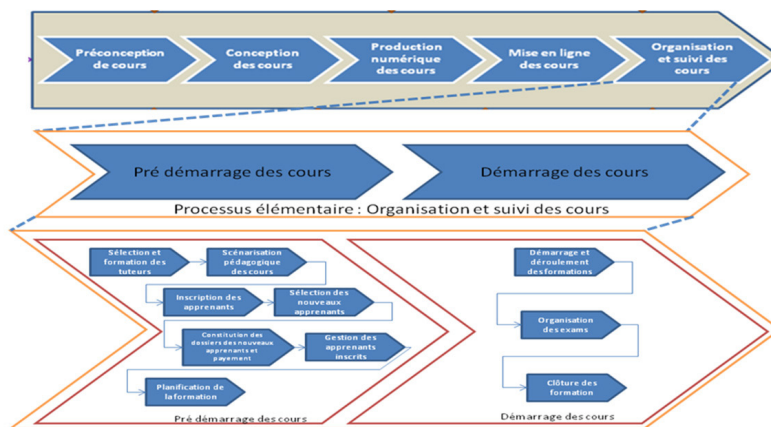
Processus de réalisation	Degré de maîtrise				
	1	2	3	4	5
	Pratique de base	Défini	Maitrisé	Amélioré	Excellent
Préconception des cours		X			
Conception des cours		X			
Production numérique des cours				X	
Mise en ligne des cours			X		
Organisation et suivi des cours	X				

Tableau 2. Tableau de maîtrise des processus de réalisation

La matrice de sélection montre que le processus de réalisation « Organisation et suivie des cours » est peu maitrisé, c'est à dire que les différents intervenants de l'UVT rencontrent des difficultés dans sa mise en place. D'où la nécessité de le mettre sous évaluation.

1.3 Etape 3 : Description du processus prioritaire « organisation et suivie des cours »

L'identification et la description du processus * de réalisation « organisation et suivie des cours » avec ses deux sous processus « pré démarrage des cours » et « démarrage des cours » permettra de mettre en exergue les différentes interfaces entre ses deux sous processus. La maîtrise de ces interfaces permettra l'amélioration du fonctionnement de ce processus.



1.4 Etape 4 : Identification des interfaces d'interactions entre les sous processus du processus prioritaire :

La norme ISO 9001 stipule que le degré de maîtrise d'un processus est inhérent au degré de maîtrise des interactions entre les processus, d'où la nécessité d'une description des interactions dans le déroulement du processus prioritaire retenu. L'analyse des relations clients fournisseurs internes du processus « Organisation et suivi des cours » a permis de déceler les sept interactions suivantes.

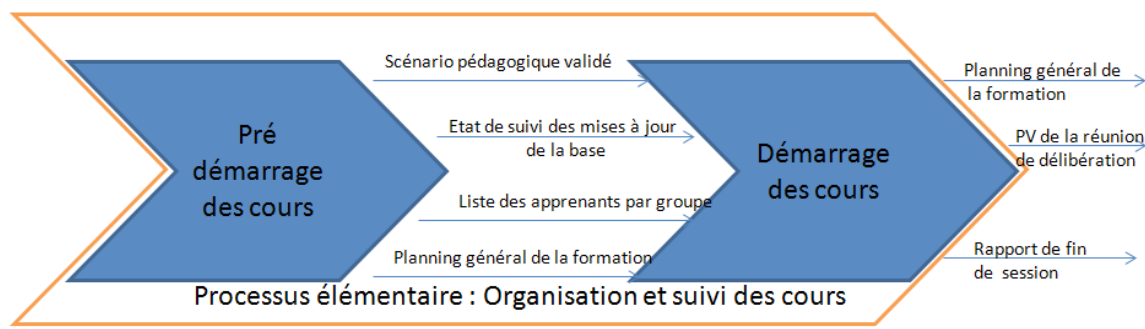


Figure 4. Interactions à l'intérieur du processus «Organisation et suivi des cours»

Jeudi 29 janvier

1.5 Etape 5 : Analyse des sources de dysfonctionnements du sous processus « Démarrage des cours » par la méthode AMDEC

L'identification des séquences de déroulement des activités, facilitera l'application de la méthode AMDEC en vue de dégager les principaux dysfonctionnements pouvant altérer la bonne marche des deux sous processus, en pointant :

- Les risques encourus par le client interne en cas de non maîtrise de l'activité
- Les mesures préventives et les axes d'amélioration possibles.

Pour ceci, nous avons élaboré un guide d'entretien contenant les quatre questions qui sont les suivantes :

Modes défaillance potentielle	Effets possibles	Causes possibles	Plan de surveillance
Qu'est ce qui pourrait aller mal dans cette activité à l'UVT ?	Quels pourraient être les effets ?	Quelles pourraient être les causes ?	Comment faire pour voir ça ?

Tableau 5. Les questions de bases de l'AMDEC

1.6 Etape 6 : Voix d'amélioration et mise en place des indicateurs de suivi et d'amélioration de la performance

Afin de mesurer l'atteinte des actions préventives dessinées suite à l'élaboration de notre analyse AMDEC processus, nous avons essayé de chercher les facteurs clés de succès (Bouquin, 2001) inhérents à chaque action proposée, ensuite traduire ces facteurs en des indicateurs de processus et des indicateurs de résultats pour améliorer les performances (Héran, 1990). Pour Lorino(1999), l'indicateur de processus est perçu comme une information qui permet à chaque acteur de conduire le cours d'une action.

Les différents entretiens réalisés avec les pilotes de processus ont permis de dégager 5 indicateurs permettant le suivi et le contrôle des actions mises en place en vue d'améliorer le fonctionnement du processus. Le tableau ci-dessous met en relation le dysfonctionnement repéré, les facteurs clés de succès et les indicateurs les plus représentatifs et significatifs pour le suivi et le contrôle de ce dysfonctionnement. Fernandez (2005)

Défaillances les plus cotées	Facteurs clés de succès	Indicateurs
Retards de réponses, certitude de la réponse Crédibilité de la réponse	Pertinence d'une réponse du help desk Pertinence du help desk	Evaluation des réponses du help desk Evaluation du help desk
Copies non corrigés et note de contrôle continue non attribuée	Retards de la remise des notes par les tuteurs et les cadres administratifs Chiffrage des retards Comparaison annuel des retards effectués par les tuteurs et les cadres administratifs	Evaluation des retards entrepris par les tuteurs Evaluation des retards entrepris par les cadres administratifs
Retard et mauvaise Communication dans la remise des attestations de réussite et diplômes	Chiffrage des retards des cadres administratifs	Evaluation des retards administratifs dans la remise des attestations et diplômes

Tableau 7. Facteurs clés de succès pour certaines défaillances détectées au niveau du sous processus «démarrage des cours»

1.7 Conclusion

La création d'un système d'indicateurs regroupés sous la forme d'un Tableau de bord qualité, apparaît être une perspective intéressante pour un pilotage et une évaluation de la performance des dispositifs de management des établissements d'enseignement supérieurs et pour l'amélioration de la qualité des services rendus. (Lessard et Meirieu, 2005)

L'université virtuelle de Tunis s'est engagée de manière pragmatique, sur la base du volontariat, dans une démarche d'évaluation interne de la qualité du service rendue, selon une démarche que nous avons baptisée et que nous essayons de mutualiser.

La démarche proposée repose sur une logique fusionnant le concept de management par les processus et la méthode AMDEC. Le tableau de bord qualité proposé ne propose pas de réponses explicites aux dysfonctionnements décelés mais autorise un questionnement élargi sur le fonctionnement horizontal de l'UVT. La direction de l'UVT est donc informée des problématiques rencontrées dans le fonctionnement des différents processus, à elle ensuite d'entamer un travail d'équipe pour discuter des difficultés et proposer des pistes d'amélioration. Nous reprenons en cela l'idée qu'évaluer, c'est connaître pour construire ensemble du sens (Hoppe, 1999).

A moyen terme, la perspective que chaque pilote de processus puisse construire ses propres indicateurs semble intéressante dans le cadre d'une amélioration des résultats. La construction d'indicateurs et de tableaux de bord est en soit une activité qui améliore la prise de recul et la réflexion. Elle permet aussi généralement à un groupe d'acteurs de « brainstormer » et d'obtenir un consensus sur les décisions à prendre et les actions à mettre en œuvre.

Notant que la majorité des intervenants de l'UVT travaillent sur la plate-forme Moodle, il serait plus judicieux d'utiliser cette plateforme d'apprentissage en ligne pour gérer les différentes formules et les graphiques qui ont été élaborés. La centralisation de toutes les données sur un seul système sera entre autres un grand avantage pour tout le monde.

En effet, ces applications permettent non seulement de gagner du temps, mais en plus elles facilitent la gestion des données et des comptes rendus tout en conservant l'historique des travaux déjà élaborés. Ce type de logiciels permettra aussi de lancer des

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

alertes en cas de présence d'incohérence, ou mauvaise manipulation ou même si les résultats sont plus mauvais que ceux des analyses réalisées précédemment.

Pour conclure, Ce travail vise à fournir des références utiles de bonnes pratiques et à identifier les questions courantes dans le domaine de l'évaluation.

Cette évaluation, suppose une approche collaborative et participative avec toutes les parties prenantes.

En effet, une démarche d'évaluation de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur s'inscrit à la fois dans un contexte de gestion et donc dans une culture organisationnelle. Si l'organisation de la démarche n'est pas congruente avec ces différentes réalités, le greffon risque d'être rejeté.

1.8 Bibliographie

1. Averous, B., & Averous, D.(2004). *Mesurer et manager la qualité de service / la méthode CYQ*. Insep consulting éditions.
2. Bessire, D., & Baker, R. (2005). The French Tableau de bord and the American Balanced Scorecard: a critical analysis, *Critical Perspectives on Accounting*, Vol. 16, No. 6, 645-664.
3. Bouquin, H. (2001). *Le contrôle de gestion*. Presses universitaires de France, Paris, 5ème édition.
4. Boix, D., & Féminier, B. (2004) . *Le tableau de bord facile*, Éditions d'Organisation.
5. Caby, F., & Jambart, C. (2002). *La qualité dans les services*. Paris : Economica.
6. Cambon, J. (2007). *Vers une nouvelle méthodologie de mesure de la performance des systèmes de management de la sante-sécurité au travail*. Thèse Mines ParisTech.
7. Delausnay, N., Sylin, M., & Wettendorff, I. (2005). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : entre normalisation et conformation. *Actes du XXIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Genève, 12-14 septembre 2005.
8. Dejean, J. (2007). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. In A. Heldenbergh (Ed.), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan, 15-54.
9. Fernandez, A. (2000). *Les nouveaux tableaux de bord des décideurs*, Editions d'organisation, Paris 2ème édition.
10. Fernandez, A. (2005). *L'essentiel du tableau de bord*, Edition d'organisation.
11. Fernandez, A. (2007). *Les nouveaux tableaux de bord des managers*, Edition d'organisation.
12. Feisthammel, D., & Massot, P. (2005). *Fondamentaux du pilotage de la performance*. Saint Denis la Plaine : AFNOR.
13. Gray, J., & Pesqueux Y. (1991). Le tableau de bord, outil de gestion, une comparaison France –Etats-Unis, *Les cahiers de recherche du Groupe HEC*.
14. Gérard, F-M. (2001), L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 24, n°2-3
15. Gérard, F-M. (2003) L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20(3), 13-3.
16. Hoppe, R. (1999). Policy analysis, science and politics: from speaking truth to power to making sense together. *Science and Public Policy*, 26(3),201-210, june.
17. Kaplan, R.S., & Norton, D.P.(2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif*. Les Editions d'Organisation. 422 p.
18. Kaplan, R.S., & Norton, D.P. (2003). *Le tableau de bord prospectif*. Les Editions d'Organisation.
19. Kélada, J, (1994). L'amdec. HEC, centre d'étude en qualité totale.
20. Landy, G. (2007). *AMDEC Guide Pratique*. Paris : AFNOR.
21. Pesqueux, Y. 2005. Management de la connaissance : un modèle organisationnel ? CNAM.
22. Lorino, P. (1999), les indicateurs de performance dans le pilotage organisationnel, *cahier de recherche de l'ESSEC*, n°99032, Cergy-Pontoise.
23. Lorino, P. (2001). *Méthodes et pratiques de la performance*, Editions d'Organisation
24. Lapierre, G., Marquet, F., & Schmitt, F., Recueil des interventions et documents utilisés Séminaire de l'équipe Kalis Site Vigny Musset Jeudi 13, vendredi 14 septembre 2001 université Pierre Mendès France, Grenoble 2 document réalisé par
25. Morley C., Hugues J., Leblanc B., & Hugues O. (2005). *Processus métier et S.I.*, Paris : Eyrolles.
26. OCDE, (2008). *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. Paris : Editions de l'OCDE.
27. Pesqueux, Y. (2005). Management de la connaissance : un modèle organisationnel ? CNAM.
28. Plante, J. (2002). Conférence. *15ème colloque international de l'ADMEE-Europe. La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer ?*
29. Sylin, M., Delausnay, N., & Schoreels, C. (2004). La qualité dans les Hautes Ecoles. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, Université de Liège, 17-18/2004.
30. Tavenas, F. (2003). *Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Rapport édité par le Forum ELU, groupe de réflexion au sein du Conseil de l'EUA.

Révision d'un plan d'études de formation des enseignants du primaire dans le contexte d'une Haute école pédagogique en Suisse

Michèle Cusinay & Luc-Olivier Bünzli

Contexte et enjeux

Le contexte de la formation en Suisse est spécifique en ce sens qu'il relève fortement de la compétence des cantons, ceux-ci se coordonnant au niveau national au sein de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En ce qui concerne les Hautes écoles et plus spécifiquement les formations à l'enseignement, la CDIP édicte une réglementation (CDIP, 1999) et des Instructions auxquelles les cantons se doivent de satisfaire pour la reconnaissance de leurs Diplômes, ceci tout en bénéficiant d'une certaine marge de manœuvre. La révision du plan d'études menant à l'obtention du Diplôme d'enseignement et du bachelor of arts en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire de la Haute école pédagogique du canton de Vaud s'inscrit dans ce cadre. Elle s'est déroulée entre 2008 et 2012, années pendant lesquelles le contexte de la formation en Suisse a vécu une évolution sans précédents, que ce soit par l'influence de nouveaux cadres européens (Déclaration de Bologne en particulier) ou faisant suite à l'introduction de la Loi sur l'harmonisation de la formation, acceptée par le peuple suisse en 2006. Au niveau intercantonal, cette dernière s'est concrétisée notamment par l'introduction du Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007 (HarmoS), auquel ont adhéré 15 cantons suisses sur 26, débouchant sur la réalisation d'un nouveau plan d'études romand pour tous les élèves de la scolarité obligatoire, introduit progressivement dès 2012. Parallèlement à ces évolutions, la filière Enseignement primaire de cette Haute Ecole a dû faire face à une augmentation massive de ses effectifs d'étudiants, passant de 386 en 2006 à 645 en 2012 (+ 67 %), ceci pour satisfaire au besoin de renouvellement du corps enseignant. La conjugaison de tous ces facteurs a sans conteste marqué ce processus de révision en s'inscrivant dans le champ des contraintes. Toutefois, l'implication forte des différents acteurs dans un processus itératif partant de leurs représentations mérite d'être signalée.

Méthodologie

Persuadée que tout changement peut être aussi l'occasion d'un travail sur les normes partagées, constituant tout à la fois des sortes de cales visant un effet de structuration et faisant office de leviers permettant à un système d'acteurs de travailler ensemble (Le Boterf & Meignant, 1996), la filière s'est appuyée sur une démarche-qualité articulant des évaluations internes et externes et des journées d'études favorisant les échanges de pratiques et la recherche de consensus.

La méthodologie utilisée pour ce processus de révision fait référence aux boucles de rétroactions intégrant l'analyse du contexte général, les besoins des acteurs, le fonctionnement de l'institution de formation et le cadre normatif ; elle s'est enrichie par la prise en compte des pratiques sociales de référence (Demeuse & Strauven, 2006, p. 26).

Cette démarche s'est faite en coordination avec un projet de développement intégré des filières d'études de la HEP Vaud, ayant notamment pour objectifs l'élaboration d'une méthodologie de régulation des plans d'études de formation initiale et des compétences permettant de piloter une filière sur la base de standards.

En ce qui concerne les évaluations prises en compte pour la révision de ce plan d'études, nous présenterons en particulier une synthèse du rapport final de la Commission de reconnaissance de la CDIP (2006), quelques résultats issus de l'enquête réalisée en 2008 portant sur les perceptions du plan d'études par les étudiants, les praticiens formateurs et les formateurs HEP (Rouiller, 2009), une synthèse des résultats des évaluations-qualité des enseignements, ainsi que des recommandations issues de données provenant de la recherche sur l'insertion des nouveaux diplômés des HEP romandes et du Tessin (Akkari et al., 2008)

S'agissant d'une formation de niveau tertiaire à visée professionnelle, nous mettrons une focale sur l'alternance dans la formation, en nous référant notamment au consensus en faveur d'un modèle intégrateur par étapes (Merhan, Ronveaux, & Vanhulle, 2007) ayant émané d'une journée d'études qui a réuni plus de 150 praticiens formateurs, formateurs HEP et étudiants en 2009 à la HEP Vaud.

Mise en œuvre et perspectives

La dernière partie de notre communication permettra d'exposer brièvement quelques facettes de la mise en œuvre de ce plan d'études lors de la mise à l'épreuve de la version initiale dès 2012 pour une année transitoire, puis de l'implantation du curriculum validé et sa généralisation à l'ensemble du public-cible dès la rentrée 2013 (Demeuse & Strauven, 2006, p. 7), ceci en regard des évaluations des enseignements.

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

Nous concluons en ouvrant les perspectives qui s'offrent à nous au sein de cette institution avec la mise en œuvre du projet « Ensemble pour la formation », projet ayant pour objectif le rapprochement des formateurs HEP et des praticiens formateurs au service de l'appropriation, par l'étudiant, des différentes facettes de la formation dans une visée de développement professionnel et identitaire.

« Ainsi, la professionnalisation des acteurs de la formation se réduit rarement à un plan ou à une offre de formation. Elle est envisagée avant tout comme un processus qui permet aux individus de construire dans la durée une identité et une compétence professionnelle. Dans cette perspective, la question de l'articulation entre les savoirs académiques et les besoins des milieux professionnels est une question récurrente pour les formateurs universitaires. » (Merhan et al., 2007, p. 25)

Bibliographie

Akkari, A., Amendola, C., Broyon, M.-A., Changkakoti, N., Cusinay, M., Donati, M., . . . Katja, V. D. C. (2008). « Hier étudiants, aujourd'hui enseignants » Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin: Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE).

CDIP. (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire*. Berne: CDIP.

Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck.

Le Boterf, G., & Meignant, A. (1996). Le problème actuel est moins celui de la qualité de la formation que celui de la qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives *Education permanente* (Vol. 126, pp. 71-84). Paris: CNAM.

Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Rouiller, Y. (2009). L'alternance à la HEP Vaud : quelques perceptions des acteurs dans le contexte du plan d'études BP. Lausanne: HEP-Vaud.

Pratiques d'évaluation sommative d'enseignants primaires débutants du canton de Fribourg (Suisse)

Isabelle Monnard & Marc Luisoni

La présente communication s'inscrit dans un projet de recherche plus large centré sur le développement, chez l'enseignant, de la compétence à évaluer les apprentissages de ses élèves. Après avoir dans un premier temps questionné les conceptions des étudiants et des enseignants à propos de l'évaluation (Luisoni & Monnard, 2014; Monnard & Luisoni, 2013), nous nous intéressons dans la présente étude aux pratiques réelles d'évaluation d'enseignants formés à la HEP FR et exerçant leur métier depuis quelques années. Nous défendons, dans ce cadre, l'approche soutenue par Morrissette (2010) qui met en évidence que les recherches sur la question de l'évaluation disent surtout « ce qui devrait se passer » [...], mais peu « ce qui se passe » sur le terrain de la pratique enseignante » (p. 8.). Comprendre les mécanismes en jeu implique pourtant d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux mêmes (Goigoux, 2007).

Les enseignants doivent produire un jugement évaluatif en tenant compte de référentiels multiples englobant aussi bien des aspects externes comme les contraintes institutionnelles, la culture de l'établissement et les collègues que ses propres conceptions de l'évaluation et ses valeurs (Mottier Lopez & Allal, 2008). Ces conceptions guident les pratiques, permettent également de les justifier (Valence, 2010) et d'intégrer des innovations. Produites collectivement, elles servent aussi à marquer son appartenance à un groupe en favorisant les réponses les plus partagées (Pfeuti, 1996). Cependant, entre formation initiale et terrain, les réponses attendues ne sont pas forcément les mêmes ; autrement dit les pratiques d'évaluation valorisées dans l'institution de formation ne se retrouvent pas toujours mises en place par les praticiens.

Les tensions entre les conceptions et les pratiques réelles reflètent aussi les missions parfois contradictoires assignées à l'école et donc aux enseignants. Il s'agit en effet pour eux à la fois « d'assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010), mais aussi de garantir que l'école remplit bien son rôle social de sélection. Autrement dit, il est parfois difficile pour eux de voir comment concilier les deux aspects considérés comme contradictoires (Van Nieuwenhoven & Jonnaert, 1994).

Notre question de recherche vise à comprendre les mécanismes qui génèrent ces tensions entre ce qui est enseigné en formation initiale et ce qui est mis en pratique. La Haute Ecole Pédagogique de Fribourg en Suisse (HEP FR), assure la formation initiale des enseignants du canton dans le cadre d'un cursus de niveau bachelors. Durant trois années d'une formation en alternance, les étudiants développent les compétences définies par le référentiel de l'institution (Haute école pédagogique, Fribourg, 2011). Ce cursus s'appuie, entre autres, sur les concepts fondateurs tels que l'évaluation formative, l'évaluation instituée (Barbier, 2001) ou une revue des différents modèles de l'évaluation (Bonniol & Vial, 1997). Dans une perspective constructiviste de la formation à l'évaluation, une attention particulière est accordée à la prise en compte, à la déstabilisation et à l'évolution des conceptions des étudiants.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la manière dont les enseignants débutants construisent leurs évaluations sommatives et à la façon dont ils « bricolent » dans le sens noble du terme défini par Lévi-Strauss (1962), où la règle du jeu est « de toujours s'arranger avec les 'moyens du bord' » (p.27).

Méthode

Notre forte implication dans le cadre de la formation initiale des enseignants nous conduit à privilégier une posture de recherche issue de la théorie ancrée (Strauss & Corbin, 2004). Cette recherche s'appuie donc sur une méthodologie qualitative et s'inscrit dans une visée exploratoire. Les données sont récoltées dans le cadre d'entretiens de type compréhensif retranscrits puis analysés en fonction des catégories émergentes.

Un protocole a servi de fil rouge aux entretiens réalisés avec une dizaine d'enseignants du canton de Fribourg ayant entre deux et trois années d'expérience. Pour initier les échanges, ils ont été invités à s'exprimer sur une de leurs évaluations sommatives qui leur paraissait représentative de celles qu'ils ont l'habitude d'utiliser. Les échanges ont porté sur la manière de construire l'épreuve, sa validité en lien avec le travail effectué en classe et le plan d'études, le positionnement de leurs pratiques évaluatives dans le contexte (école, collègues, institution) et leur ressenti par rapport à l'adéquation entre leurs pratiques et leurs conceptions de l'évaluation. En plus des entretiens, nous avons récolté auprès de chaque enseignant des évaluations de différents types (sommatives, formatives et diagnostiques) qui nous permettront d'analyser plus finement leurs pratiques réelles.

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

La très grande majorité des enseignants débutants qui ont accepté notre proposition de rencontre ont déclaré l'avoir fait dans une volonté de réfléchir sur leur pratique en échangeant avec des formateurs de l'institution de formation initiale. Notre volonté de comprendre les arrangements autour des pratiques d'évaluation chez eux semble rencontrer leur besoin de prendre de la distance et d'interroger leur pratique d'évaluation, profitant de notre recherche pour bénéficier de ce que Morrissette (2013) identifie comme un « avantage collatéral » en terme de développement professionnel. Ainsi, à ce stade de notre travail nous ne pouvons nous revendiquer pleinement d'une perspective de recherche collaborative en raison de l'absence d'un projet formel de collaboration avec les praticiens qui constituent notre terrain. Néanmoins, nous nous inscrivons parfaitement dans ce que Desgagné (1997) identifie comme l'intérêt de ce type de recherche qui est de « tenter de mieux comprendre la façon qu'ont les enseignants de composer, selon les contraintes et les ressources de leur contexte de pratique, avec les aspects de l'acte d'enseignement et d'apprentissage qu'on se propose d'explorer avec eux » (p. 374).

Résultats

Plusieurs thématiques semblent ressortir des premières analyses effectuées. Les enseignants débutants vivent l'entrée dans le métier comme un choc avec la réalité (voir par exemple Nault, 1999) impliquant une prise en compte du contexte large du métier (collègues, établissement, parents, autorités, institution) qui se heurte aux modèles acquis en formation initiale et oblige une prise de décision stratégique pouvant se résumer à la formule « on fait ce qu'on peut et pas ce qu'on veut » « déchiré entre la conformité du milieu et la vision idéale de la réalité » (Boutin, 1999, p. 47). Pour se rassurer quant à la validité de leurs outils, les enseignants débutants utilisent les épreuves institutionnelles (épreuves ou examen cantonaux) comme référence aussi bien pour la construction de leurs propres épreuves que pour s'assurer de la justesse des notes attribuées aux élèves. Enfin, l'évaluation sommative semble bien participer à la construction identitaire des enseignants en jouant ce rôle d'interface entre l'action pédagogique dans la classe et le contexte plus large constitué des parents, des collègues et de la hiérarchie.

Références

Barbier, J.h.M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Paris: Presses universitaires de France.

Bonniol, J.h.J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.h.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles: De Boeck.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand. Présentation générale (Version 2.0.)*. Neuchâtel: CIIP.

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. doi:10.7202/031921ar

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. doi:10.4000/educationdidactique.232

Haute école pédagogique, Fribourg. (2011). Référentiel de compétences de la HEP FR. Consulté à l'adresse http://www.hepfr.ch/sites/default/files/referentiel_standards_hep_ph_fr_fr dt_18h03h11_0.pdf

LévihStrauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon. Consulté à l'adresse <http://archive.org/details/lapenseesauvage00levi>

Luisoni, M., & Monnard, I. (2014, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants du canton de Fribourg*. Communication présentée au 26e Colloque de l'ADMEEhEurope, Marrakech.

Monnard, I., & Luisoni, M. (2013, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants en formation initiale à la HEP FR*. Communication présentée au 25e Colloque de l'ADMEEh Europe, Fribourg.

Morrissette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/index3028.html>

Morrissette, J. (2013). Rechercheaction et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35. doi:10.7202/1020820ar

Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.

Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.h.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.

Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques* (Vol. 42). Université de Neuchâtel: Sciences de l'éducation.

Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: Academic Press Fribourg.

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles: De Boeck.

Van Nieuwenhoven, C., & Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3 et 4), 41-79.

Un outil nommé PRADISI pour observer et évaluer les pratiques d'enseignement dans l'école maternelle en Italie.

Validité et confiance de l'outil pour promouvoir la professionnalité des enseignants italiens.

Rossella D'Ugo & Ira Vannini

1. Introduction

Dans la perspective d'une formation des enseignants (formation en cours d'emploi en particulier) conçue comme changement de la professionnalité individuel en synergie avec le changement de l'organisation scolaire (Guskey, Huberman, 1995), on peut voir que un des moyen le plus important pour promouvoir l'innovation entre les écoles est d'utiliser l'observation systématique du processus d'enseignement en salle de classe, au fin de les analyser, les mettre en relation avec les résultats d'apprentissage, les repenser, ... dans un perspectives d'évaluation formative de la qualité des écoles.

En effet, la recherche internationale montre que l'observation des pratiques devrait toujours accompagner les actions de formation des enseignants; elle est une stratégie importante dans les modèles intégrés de développement de la profession d'enseignant (Doyle, 1979) et pour donner qualité à l'enseignement (Kane et al., 2011).

Au sein de la perspective de Dewey (1910) et des études francophones sur la professionnalité des enseignants (cfr. De Ketele, 1981; Crahay et al., 2006; Perrenoud, 2006; Paquay et al., 2012; Altet et al., 2013), la stratégie de l'observation de l'enseignant permet de «s'éloigner» et activer la pensée critique; en outre, si elle est menée de manière diachronique, elle permet de prendre note des progrès et de l'évolution au fil du temps.

Le débat international sur la qualité des écoles pour la petite enfance met également en évidence la nécessité de sensibiliser les enseignants a réfléchir sur leurs pratiques didactiques; ils doivent être bien équilibrée par rapport aux multiples besoins de l'apprentissage des enfants (essentiel, dans cette perspective, la mention aux études américaines de NAEYC-National Association for the Education of Young Children).

Dans cette vision, nous mettons non seulement la recherche aux États-Unis (Guernesey, L., Ochshorn, S., 2011), et en particulier les grandes associations professionnelles américaines, mais aussi la recherche francophone sur l'évaluation et l'auto-évaluation pour la formation des enseignants (cfr. Laveault et al., 2009; Paquay et al. 2010).

Les interventions d'évaluation pour le développement professionnel vise en effet à soutenir les activités didactiques des enseignants en classe et à les accompagner dans des situations collégiales de planification de l'enseignement. Mais tous ces processus devraient être greffés sur une phase fondamentale d'observation de la pratique en salle de classe (par un observateur extérieur ou entre collègues) à partir de laquelle devient possible la restitution des données aux groupes des enseignants en formation et parcours de réflexivité critique .

2. L'outil PraDISI: idée de qualité et structure

Le PraDISI – validé par un panel de chercheurs italiens – a pour objet principal l'enseignant et son enseignement. Il est été mis en place comme un outil pour observer et évaluer l'enseignant dans la classe, dans la gestion quotidienne des processus d'enseignement.

Il offre une vision normative de la qualité de la pratique d'enseignement à l'école maternelle, entendue comme action favorisant le développement des compétences multidimensionnelles de tous les enfants, sans exception, donnant centralité à chacun d'eux, dans un climat social de respect et d'appréciation de l'individu et du groupe.

L'idée de qualité du PraDISI est que la didactique constitue l'élément central de l'apprentissage et que un enseignement capable de modifier contextes et stratégie en fonction des caractéristiques individuelles des élèves est en mesure d'apporter tous les enfants à la réalisation des objectifs fondamentaux d'un curriculum et à le développement des compétences spécifiques.

La «bonne pratique d'enseignement» dans les contextes scolaire pour les enfants âgés de 3 à 6 ans est celle qui prête attention à organiser le contexte éducatif et, dans le même temps, à identifier les stratégies d'enseignement spécifiques visant à: stimuler les capacités des enfants dans les différents domaines d'expertise; les soutenir et les guider vers de nouvelles découvertes, à travers des moments ludiques d'évaluation formative; différencier les situations d'enseignement; renforcer l'engagement de chaque enfant, avec aussi des moments de rattrapage visant à ne laisser personne derrière.

Le PraDISI se décline à travers 25 indicateurs conçus pour apercevoir la pratique de l'enseignant observé dans les routines de la vie quotidienne de l'école (accueil, circle time, l'hygiène personnelle, déjeuner, petite sieste, adieu) et les cinq domaines d'expertise (de la langue maternelle, logique-scientifique, de la motricité, de la créativité, de la socialisation) que les Indications nationales pour le curriculum (INC) de l'école italienne définissent comme «lieux du faire et de l'agir de l'enfant, conçus pour le conduire à travers les différents systèmes culturels et symboliques» [trad. it. INC 2012]

3. Objectifs du PraDISI

La vision normative du PraDISI, cependant, est considéré comme une «méta pour la qualité»: elle doit être toujours discutée avec les enseignants dans les différents contextes d'application. En réalité, l'outil permet d'analyser la situation didactique actuelle et de la comparer avec une «idée de qualité possible»; l'objectif est une positive critique de la pratique quotidienne de l'enseignant, par rapport à des actions futures d'innovation.

Le but de ces actions innovantes est la réalisation des principaux objectifs de développement des enfants. En ce sens, la PraDISI est proposé, d'abord, comme un outil d'observation et de contrôle formative des pratiques des enseignants et, ensuite, comme un outil de réflexion et de changement.

Dans le débat pédagogique actuelle, le PraDISI peut être considéré comme l'une des nombreuses possibilités d'observation et d'évaluation au sein de l'école afin de déclencher un processus pour soutenir le professionnalisme des enseignants et promouvoir la qualité scolaire.

4. Validation et résultats dans une échantillon d'écoles italiennes

Dans l'année 2013/14, le PraDISI a été appliquée sur un échantillon au jugé de 18 salle de classe et 30 enseignants d'écoles maternelles italiennes de tout le territoire national. L'outil a montré de bonnes caractéristiques métrologiques, à la fois dans des contextes différents (le nord, le centre et le sud Italie); à la fois pour la fiabilité des résultats avec double observateur. L'échelle PraDISI et ses sous-échelles ont donné de bons indices de cohérence interne; aussi bien les indices d'accord entre deux observateurs.

4.1 Notes méthodologiques

Les quatre contextes ont été choisis au moyen d'un échantillonnage de commodité, avec des écoles de différentes affiliations et des lieux géographiques différents, dans le Nord, le Centre et le Sud de l'Italie,.

Plus précisément, ont été identifiés (tableau 1) un groupe des écoles municipales de la ville de Bologne et trois petits groupes supplémentaires des classes appartenant aux écoles publiques de deux territoires de provinces (en Emilie-Romagne); aux écoles privées de la ville de Rome; aux écoles publiques de Foggia. Par un total de 30 enseignants observés dans 17 classes, appartenant à un total de 14 écoles.

L'administration de l'instrument a été réalisée entre les mois de Novembre 2013 et May 2014, selon les règles de procédure spécifiées pour l'instrument (D'Ugo, 2013), et avec le soutien d'une équipe de 18 observateurs. Le groupe des observateurs a suivi une formation dans la phase initiale et en cours de l'utilisation de l'instrument, dans le but de rendre la collecte de données le plus cohérentes et fiable possibles.

Tableau 1 – Collocation géographique et affiliation des écoles des enseignants observées

Contexte géographique	Affiliation institutionnel	Numéro des écoles	Numéro et typologie des classes*	Numéro des enseignants observés
Ville de Bologne	Ecoles municipale	6	7 2(3a)-3(4a)-2(et.)	14 (+ 8 doubles observations)
Province de l'Emilie-Romagne	Ecoles publiques	3	4 3(3a)-1(5a)	8
Ville de Rome	Ecoles privées	3	3 3(et.)	3
Province de Foggia	Ecoles publiques	2	3 3(et.)	5
TOTAL		14	17	30 (38 observations)

C'est intéressant de souligner que dans les deux groupes d'écoles du Nord de l'Italie ont été observés huit enseignants avec double observateur et le taux de concordance de 76% a été jugé très positive.

Sur tous les observations menées est utile enfin souligner que l'analyse de la cohérence interne de l'échelle PraDISI a fourni des résultats très encourageants, même s'il y a la nécessité de continuer à réfléchir de manière critique sur certains item (voir en particulier les item en italique dans le tableau 3), relatives aux pratiques qui favorisent l'éducation aux différences culturelles ou qui favorisent la motricité. Sur ces indicateurs il faut avoir encore une attention particulière dans les prochaines administration du PraDISI.

Dans les tableaux 2 et 3 est possible d'observer les résultats de l'analyse de cohérence interne avec le modèle statistique de l'Alpha de Cronbach.

* Dans la deuxième ligne on peut voir les caractéristiques des classes observées et leurs numéro (3a-classe de trois ans; 4a- classe de quatre ans; 5a- classe de cinq ans; et.-classe hétérogène).

Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

Tableau 2 – Analyse de la cohérence des item 1-6 du PraDISI "Le routine de la journée éducative".

Item PraDISI	Correlation item-total
1 bienvenue des enfants et des parents	0.857
2 circle time pour le début de la journée	0.620
3 hygiène corporelle	0.569
4 déjeuner	0.648
5 petite sieste	0.820
6 congé par les enfants et les parents	0.637
Alpha Cronbach	0.876

Tableau 3 – Analyse de la cohérence des item 7-21 du PraDISI "Promotion de compétences de base".

Item PraDISI	Correlation item-total
7 langage actif et passive parmi les enfants	0.715
8 échanges verbaux adulte/enfant	0.880
9 logique et raisonnement	0.679
10 espace, logique et mesure	0.401
11 nature, environnement, écologie	0.684
12 motricité fine	0.641
13 motricité globale	0.305
14 motricité rythmique	0.361
15 créativité et expériences pratiques de manipulation	0.447
16 expériences musicales	0.640
17 technologies informatiques et de la communication	donnée manquante
18 . qualité de l'interaction sociale entre les enfants et les enseignants	0.897
19 jeu spontané des enfants	0.586
20 éducation aux différences culturelles	0,246
21 citoyenneté	0.682
Alpha Cronbach	0.865

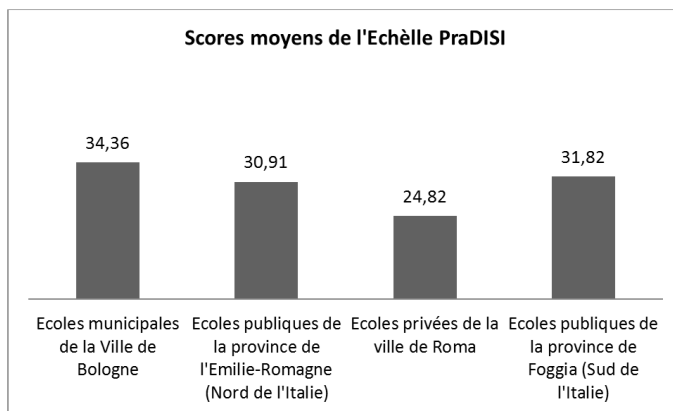
4.2 Les profils du PraDISI en différents contextes

Afin d'apporter une illustration de l'utilisation de l'Echelle PraDISI, pour une évaluation formative des pratiques pédagogiques de l'école maternelle, sont présentés brièvement les profils de chacun des quatre contextes qui ont été explorés dans l'année 2013/14. Chaque profil présente les scores moyens dans les différents items de l'échelle pour chaque groupe d'écoles.

Pour faciliter la lecture de la synthèse, les profils des figures 2-5 montrent les scores moyens pour les différents thèmes du PraDISI, comme le thème «pratiques d'enseignement pendant les routines de la journée», qui comprend les item 1,2,3,4,5,6. Certains item sont présentés dans les graphique en mode unique, en raison de leur spécificité dans l'échelle, tels que les indicateurs pour les pratiques qui favorisent l'éducation interculturelle et la citoyenneté.

D'abord, comme on peut voir sur le graphique de la figure 1, nous avons quatre situations particulièrement différenciés entre eux, qui, cependant, - si on la regarde d'une manière globale et des échantillons relativement non représentatives des écoles - risquent de ne pas fournir les renseignements utiles, mais seulement une données génériques de plus ou moins grande criticité de chaque contexte observées.

Figure 1 – Scores moyens Echelle PraDISI pour chaque groupe d'enseignants observées dans les quatre contextes (Scores de 10 à 50).



Cependant, ce qui semble être plus utile c'est l'exploration de chaque profil individuel PraDISI pour saisir les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement observées et imaginer possible impact sur le projet éducatif de l'école..

Dans le groupe des écoles municipales de la ville de Bologne (voir la figure 2), il existe un profil avec beaucoup domaines d'excellence et avec quelques points de chute. Par exemple il y a un grand soin pour la promotion des compétences des enfants pendant les moments des routines quotidiennes (par exemple pendant le moment de l'accueil du matin, l'adieu de l'après-midi, le temps de cercle du matin, ...), ou dans l'enseignement dédié à la motricité, les activités d'expression logico-mathématique, et les activités artistiques. Il y ont toutefois certaines questions essentielles sur lesquelles il serait nécessaire de réfléchir critiquelement, en particulier sur l'item dédié à la nature, la science et l'éducation environnementale. En outre, il serait important de discuter avec les enseignants les choix didactiques de personnalisation et pas d'individualisation.

Figure 2 – Scores par thème du PraDISI: groupe d'enseignants observées dans les écoles municipales de la ville de Bologne (14 enseignants).

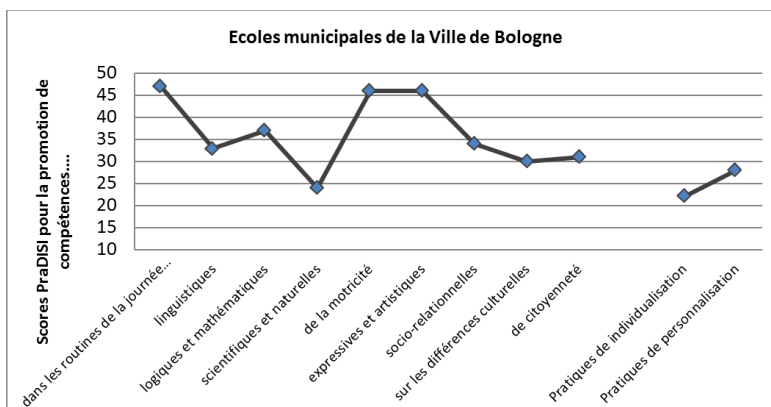
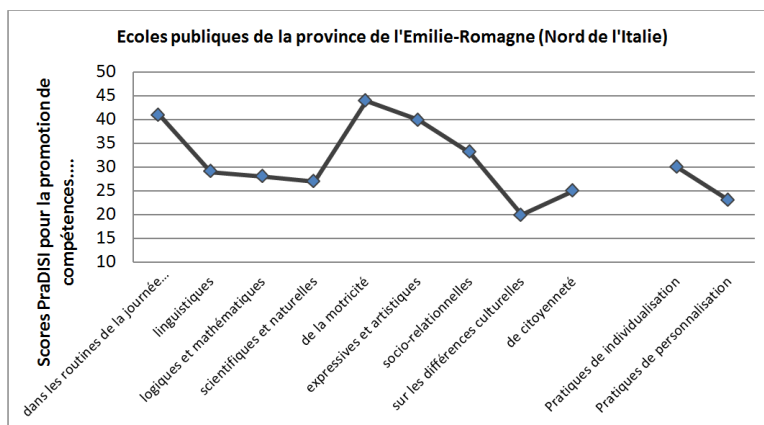


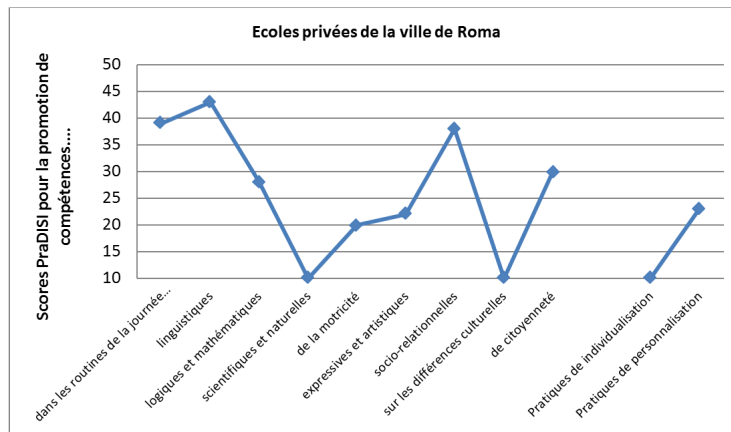
Figure 3 – Scores par thème du PraDISI: groupe d'enseignants observées dans les écoles publiques des territoire de province de l'Émilie-Romagne (8 enseignants).



Axe 4 : Approches qualité dans l'enseignement

Différent c'est le profil des pratiques didactiques observées dans le groupe des écoles publiques dans la province d'Emilie (voir Figure 3), où il ya encore des atouts majeurs dans la conduite des routines et dans les activités dédiée à la promotion des habiletés motrices et expressives-artistiques. Nous voyons, d'autre coté, des points de faiblesse dans l'éducation linguistique, logico-mathématique, scientifique et environnementale et dans la promotion des compétences sociales des enfants. Ensuite, il ya un certain point critique plus évident dans la pratique consacrée à l'éducation aux différences culturelles et le choix méthodologique de personnalisation.

Figure 4 – Scores par thème du PraDISI: groupe d'enseignants observées dans les écoles privées de la ville de Rome (3 enseignants).

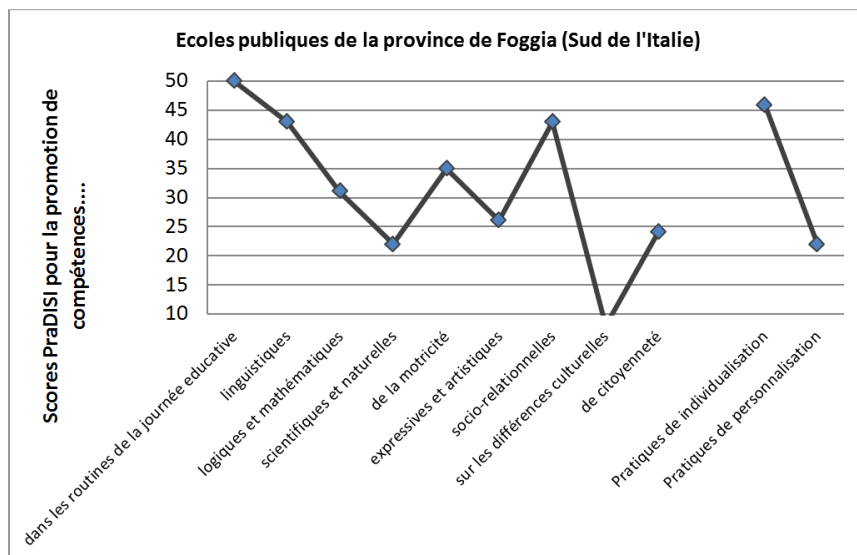


Tout aussi unique, c'est le profil des pratiques observées dans les trois classes des écoles privées de Rome (voir Figure 4). Ici émerge une situation de fortes hétérogénéités entre les différents themes du PraDISI; Il existe en effet un enseignement de soins considérable dans la conduite des routines quotidiennes, dans l'éducation de la langue et socio-relacionnelles. Toutefois il ya des critiques dans l'enseignement des sciences, de la motricité, de l'éducation expressive-artistique et aux différences culturelles. En outre, la méthodologie de l'individualisation semble être oublié.

Enfin, il est intéressant de voir le profil de pratiques didactiques dans certaines écoles maternelles de la province de Foggia (voir figure 5), qui présent à nouveau le contexte d'une école publique, avec quelque similarité par rapport aux écoles publiques de l'Émilie-Romagne..

Les points d'excellence sont la conduite des pratiques consacrées à la promotion des compétences linguistiques et socio-relacionnelle, utilisant la stratégie de l'individualisation. Bien qu'il existe des points de faiblesse dans la pratique de l'éducation aux différences culturelles, à l'utilisation de stratégies de personnalisation et, seulement légèrement, dans l'enseignement dédié aux sciences et à l'expression artistique.

Figure 5 – Scores par thème du PraDISI: groupe d'enseignants observées dans les écoles publiques de la province de Foggia (5 enseignants).



Jeudi 29 janvier

Nous avons discuté seulement quelques brèves remarques, à partir desquels produire plus d'idées et interprétations des caractéristiques spécifiques de chaque contexte.

Le potentiel du PraDISI c'est lequél d'un outil d'observation au service d'une évaluation formative de l'école. Les données recueillies, en mesure de donner la garantie de validité et de fiabilité, sont l'occasion et le prétexte pour des moments collectives d'interprétation par les sujets observés (Becchi, Bondioli, 2004) qui pourrait conduire à des réflexions et des discussions pour négocier les décisions éducatives de façon démocratique (House, Howe, 2003).

C'est précisément dans cette perspective que le PraDISI peut être utilisé: l'amélioration de professionnalité des enseignants au moyen d'une méthodologie d'évaluation diagnostic-formatrice. Cela signifie que l'observation en classe aura pour principal objectif de recueillir, traiter et renvoyer les données recueillies pour les enseignants impliqués pour améliorer effectivement leurs compétences professionnelles de «penser à la pratique» et des redessiner in itinere l'enseignement pour les enfants.

Références bibliographiques

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Crahay, M., Paquay, L. & De Ketele, J-M. (Dir.). (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- D'Ugo R. (2013), *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*, Milano, FrancoAngeli.
- De Ketele, J-M. (1981). *Observer pour éduquer*. «Revue française de pédagogie», Vol. 57 (57).
- Dewey, J. (Ed. or. 1910, trad. it. 1961, a cura di Antonio Guccione Monroy), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Doyle, W. (1979), "Classroom tasks and students' abilities" in Peterson, P.L., Walberg, H. (Eds.), *Research on teaching*, Berkeley, CA, McCutchan.
- D'Ugo, R., Vannini, I. (2013). Osservare le prassi didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia. Il PraDISI: primi risultati di un percorso di validazione dello strumento. CADMO, XXI, pp. 77-109.
- Guernsey, L., Ochshorn, S. (2011), *Watching Teachers Work. Using observation tools effective teaching in the early years and early grades*, Washington, New America Foundation.
- Guskey, T. R., Huberman, M. (1995), *Professional Development in Education: New paradigms and practices*, New York, Teachers College Press.
- House, E.R., Howe, K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 79-100.
- Kane, T.J., Taylor, E.S., Tyler, J.H. & Wooten, A.L. (2011). *Identifying effective classroom practices using student achievement data*. «The Journal of Human Resources», Vol. 46(3).
- Laveault, D. & Paquay, L. (Dir.) (2009). *L'évaluation en salle de classes: des politiques aux pratiques*. N° thématique de la revue «Mesure et évaluation en éducation», Vol. 32(3).
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Dir.) (2012). *Former des enseignants- professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck (4^e édition revue et actualisée).
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: SF (5e éd., 1ère éd. 1999).

À propos de l'évaluation des expériences de travail dans les dispositifs de reconnaissance des acquis et compétences disciplinaires en formation à l'enseignement professionnel au Québec

Ahmed Zourhlal

La littérature abonde en ce qui a trait aux expériences de reconnaissance des acquis et des compétences développées en milieu de travail pour la poursuite des études dans un domaine ou profession particulière. Cependant, les écrits se font plus rares quand il s'agit des expériences de reconnaissance des compétences et acquis développés à même l'exercice des métiers et professions des personnes qui sont appelées à les enseigner en formation professionnelle. Aussi, le champ de la reconnaissance des acquis et des compétences est un enjeu stratégique pour les universités qui développent des dispositifs et des instruments de reconnaissance des acquis d'expérience d'une clientèle adulte issue de différents métiers et professions. Dans ce contexte, conformément aux orientations ministérielles et aux recommandations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), les universités québécoises offrant le baccalauréat à l'enseignement professionnel (BEP) ont élaboré des dispositifs de reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD) des étudiants admis dans ces programmes et issus du milieu professionnel. Cette composante de la formation du BEP réservée à la reconnaissance de l'expérience de travail en lien avec la discipline professionnelle à enseigner, permet aux inscrits de se faire reconnaître jusqu'à 27 crédits des 120 crédits nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel. Différentes expériences sont alors mises en place, tout en respectant les orientations et principes en regard de la reconnaissance des acquis dont, entre autres, que l'analyse et l'évaluation des expériences de travail soumises à la reconnaissance doivent se référer aux compétences disciplinaires stabilisées par les matrices des compétences des programmes d'études qui mènent à l'obtention du Diplôme d'études professionnelles (DEP) au secondaire. Il est à noter que la reconnaissance de ces compétences s'inscrit dans une logique d'apport de preuves et c'est au candidat de formaliser par écrit ses expériences développées à même l'exercice de son métier ou profession (ébénisterie, mécanique, coiffure, esthétique, infirmier, vente-conseil, etc.). Les étudiants en situation de RAD sont appelés à engager une réflexion sur leurs actions, leurs gestes et leurs prises de décisions dans des situations de travail passées, qui peuvent remonter à 10 ans et plus dans certains cas, et les mettre en mots de manière à ce que transparaissent les ressources mobilisées dans le cadre de la compétence soumise à la reconnaissance. Néanmoins, les compétences étant des mobilisations de savoirs et savoir-faire étroitement articulés à des situations de travail, la question de leur évaluation et retraduction en reconnaissance de crédits universitaires reste complexe. De même, ce processus soulève des enjeux spécifiques pour la formation à l'enseignement au professionnel. Le processus de RAD, en tant que composante de la formation (Gagnon et Leduc, 2004; Balleux et Tardif 2004), participe-t-il réellement aux visées professionnalisantes et aux principes de l'APC? Comment cette composante de la formation, tout en permettant aux étudiants de revisiter les compétences disciplinaires développées en milieu de travail, contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles propres à l'enseignement? Or, différents problèmes soulevés dans le cadre de ce processus constituent des obstacles au développement de ces compétences, dont l'objectivation des pratiques des métiers ou professions, les problèmes inhérents à la nature même des compétences disciplinaires et les rapports à la compétence des candidats à la reconnaissance et d'experts de contenu qui ne sont pas toujours en adéquation avec la vision de la compétence telle que proposée dans le cadre de l'approche par compétences.

Comment, alors, les différents acteurs qui interviennent dans les dispositifs de la RAD vivent-ils ce processus? Quels sens leur donnent-ils et selon quelles conceptions de compétences et de l'expérience du travail? Comment les étudiants qui veulent voir leurs acquis expérimentiels reconnus les conçoivent-ils eux-mêmes? Quels obstacles et difficultés rencontrent-ils dans le processus de reconnaissance de leurs compétences professionnelles? Quelles seraient les conditions favorables à la reconnaissance de leurs compétences disciplinaires développées à même les métiers ou professions? Dans le même sens, l'activité d'évaluation dépend largement des conceptions des experts de contenu et des différents rapports qu'ils entretiennent en particulier à l'égard des savoirs mobilisés dans le cadre des compétences professionnelles (Cherqui-Houot, 2009). Ces activités étant le lieu d'interaction d'acteurs porteurs de différents rapports aux savoirs, il est légitime de penser qu'elles soulèvent des obstacles et des difficultés. Telles sont les principales questions qui nourrissent et guident cette recherche dans son ensemble.

Aussi, la présente communication expose les premiers résultats d'une recherche qui a pour objet de comprendre les processus d'explicitation et d'analyse des expériences de travail, et ce, en analysant les stratégies, les obstacles et les difficultés que rencontrent les étudiants de différents métiers et professions du BEP dans le processus de la RAD, mené à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Tout particulièrement, nous exposerons principalement les mécanismes et les référents sur lesquels reposent les prises de décision des experts de contenus en ce qui a trait à la maîtrise ou la non-maîtrise des compétences des étudiants qui sont soumises à l'évaluation. La méthodologie adoptée s'appuie sur la parole des acteurs directement concernés par les démarches de reconnaissance (étudiants et experts de contenu). Il s'agit d'une recherche qualitative qui utilise différents outils : les enregistrements audio de séances de validation menées par un jury, dont deux experts de contenu qui sont choisis sur la base de leurs qualifications professionnelles, c'est-à-dire de leur implication dans l'enseignement et de la reconnaissance

du milieu de leur expertise; une analyse de portfolio des étudiants en situation de RAD; des entrevues d'explicitation menées auprès des experts de contenu impliqués dans les séances de validation enregistrées; des entrevues auprès de ces étudiants en situation de RAD; des procédés d'analyse du discours qui s'inscrivent dans les théories interprétatives (Paillé et Muchielli, 2008). Nos premières analyses montrent que le jugement que portent les experts de contenus sur l'expérience de travail des candidats en situation de RAD, et sur leur maîtrise ou non-maîtrise des compétences disciplinaires soumises à la reconnaissance, procède de plusieurs registres qui témoignent d'une double identité professionnelle : une première identité, forgée par un long exercice de leur métier ou profession, et une deuxième identité développée à même l'enseignement de leur métier ou profession.

La conceptualisation des savoirs professionnels dans la validation des acquis d'expérience en formation d'enseignants à l'école obligatoire

Pierre-Alain Besençon

Notre réflexion se construit à partir d'une expérience encore trop jeune et trop fraîche pour avoir permis la mise en œuvre d'une démarche de recherche formelle.

En Suisse, une récente (2012) modification des règlements d'études des cursus de formation conduisant à l'obtention du Bachelor et diplôme en enseignement préscolaire et primaire (années 1 à 8 de la scolarité obligatoire) et au Master et diplôme en enseignant secondaire 1 (années 9 à 11 de la scolarité obligatoire) a été apportée au niveau national. Depuis octobre 2013, les hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande offrent deux modalités de reconnaissance de l'expérience des personnes ayant eu une pratique professionnelle d'au moins trois ans et âgées de plus de 30 ans. D'une part, les candidats peuvent être admis au cursus préscolaire et primaire sur dossier, sans disposer de la maturité fédérale (baccalauréat) ; d'autre part, ils peuvent obtenir la reconnaissance des acquis de leurs compétences professionnelles et une validation partielle de celles-ci à hauteur maximale d'un tiers de la formation préscolaire et primaire (60 ECTS) ou d'un quart de la formation secondaire 1 (30 ECTS).

Professeur formateur au sein de la HEP du canton de Vaud, nous avons été chargé de la mise en œuvre de ce projet de VAE. En juillet dernier, cinq candidats ont obtenu une validation partielle de leurs acquis d'expérience à l'issue d'une première expérimentation, un seul candidat ne s'est pas vu valider la totalité des crédits ECTS envisagés.

Les candidats ont réalisé un dossier de compétences comportant, outre les informations usuelles : une biographie éducative, l'analyse réflexive d'une observation située et conduite par un professionnel de leur choix, le récit de 3 à 5 situations emblématiques de leur activité d'enseignement ainsi qu'une démonstration de leurs compétences en regard du référentiel de compétences de la HEP Vaud (référentialisation, Figari, 1994).

Ils ont été guidés dans leur démarche réflexive en suivant un séminaire méthodologique collectif de cinq séances de 4 heures et accompagnés dans leur élaboration par un coaching individuel de 6 heures. De plus, ils ont pu s'inscrire à un cours d'initiation à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) et à un cours de préparation à l'entretien avec le jury.

Les résultats de cette première expérimentation ont été très satisfaisants pour la plupart des candidats et pour la direction de la formation de la HEP. La finalité première de la démarche a été atteinte et les compétences professionnelles des candidats ont été clairement reconnues et validées. Cependant, notre appréciation personnelle et subjective de la procédure reste mitigée sur l'enjeu formatif de la procédure et ne nous convainc pas totalement. Il nous apparaît en effet que le travail de conceptualisation des savoirs professionnels en jeu dans l'activité enseignante n'a pas abouti pleinement. Les candidats ont "fait savoir leur savoir-faire" en démontrant qu'ils étaient capables de mobiliser en situation les compétences déclinées dans le référentiel de formation de la HEP, mais ils n'ont pas suffisamment, à nos yeux, explicité les savoirs professionnels sur lesquels s'enracine leur pouvoir d'agir. Notre projet, suivant à l'invitation de B. Schwartz (1994), invitait les candidats à passer du vécu à l'expérience, de l'expérience au savoir faire et du savoir-faire au savoir sur le faire. La dernière étape reste donc inachevée.

Nous avons le projet d'analyser la problématique issue de ce constat sous deux angles distincts : d'une part en questionnant le cadre théorique sur lequel nous avons conçu la procédure, celui de la didactique professionnelle ; d'autre part en agissant concrètement sur le contenu du séminaire méthodologique ainsi que sur les consignes données aux accompagnateurs individuels.

Nous situons notre démarche de compréhension du processus de validation des acquis d'expérience au sein du courant de la didactique professionnelle (Pastré, 1992). Celle-ci se fonde sur l'analyse du travail et le développement des compétences professionnelles en articulant l'observation de l'apprentissage des adultes dans – par – et pour l'activité et le développement des compétences professionnelles de ces derniers.

En focalisant d'abord sa réflexion sur l'action, la didactique professionnelle positionne l'individu comme un sujet pragmatique, un sujet capable (Rabardel, 2009), qui peut et qui sait agir en modelant son système de ressources.

Les acquis de l'expérience représentent, selon cette approche, un produit (une construction) de l'activité humaine. Les savoirs dont il est question ici ne sont donc pas préalablement déterminés institutionnellement et théoriquement, ils émergent de la rencontre d'un sujet confronté à une tâche insérée dans une activité réelle. La question qui intéresse notre réflexion sur l'expérience se définit ainsi comme celle de la compréhension du processus d'élaboration de savoirs et de compétences par les professionnels dans réflexion sur la réalisation de leur activité. L'expérience se distingue du vécu en cela qu'elle représente la capacité pour un sujet à transformer ce qu'il a reçu de la vie en quelque chose qu'il peut assumer et qui fait dorénavant partie de lui-même. Cette distinction permet de définir l'expérience comme la trace laissée par un vécu éprouvé et choisi, consciemment ou inconsciemment par le sujet pour participer à sa construction identitaire.

Le vécu (autrement dit, l'activité a posteriori) demande donc d'être traité comme un événement signifiant pour l'individu avant de devenir une expérience créatrice de pouvoir d'action et de savoir. En didactique professionnelle, l'expérience d'un enseignant est particulière au sens où elle préexiste à l'expérience du travail lui-même. En effet, dans la plupart des métiers, c'est la première confrontation avec l'activité elle-même qui crée l'expérience. Mais nous avons tous été élèves et l'expérience culturelle de l'espace dans lequel se déroule l'activité enseignante nous est familière. Les instruments qui donnent corps à cet environnement culturel nous sont aussi connus quant à leur utilité et à leur fonction intrinsèque.

C'est le traitement du vécu, délimité en situation professionnelle, qui fait l'objet de l'analyse pointue de la didactique professionnelle ; les concepts de *conceptualisation*, de *réflexivité*, de *développement de l'adulte* et de *analyse de l'activité* en sont les principaux organisateurs.

Dans notre environnement professionnel marqué un académisme croissant, notamment lié à la récente accession des HEP au degré tertiaire (universitarisation), les problématiques relatives au statut des savoirs enseignés et évalués sont, par essence, sujettes à la controverse et au débat. La VAE est l'un des objets qui polarise la réflexion et exacerbe les passions. Il s'agit donc pour nous de construire un champ conceptuel solide qui légitime la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience des professionnels compétents, mais non diplômés.

Bibliographie

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Bourdieu, P & Passeron, J.-C., (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit

Cedefop (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formelles et informels*. Luxembourg. Office des publications de l'Union européenne, N° 4054 FR

Clot, Y. (2011). *Agir en clinique de l'activité*. Toulouse : Editions éres.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoir en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Figari, G., (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Jobert, G. (1990). Ecrire, l'expérience est un capital. *Education permanente* N° 102, 77-81.

Lainé, A. (2006). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Toulouse : Editions éres.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation* n°47, 9-23.

Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*. 30, 3-4, 269-276.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente* n°139, 65-86.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris. PUF

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, Cl., et Paquay, L., (sous la direction de) (2008). *Conflits de savoirs en formation d'enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : Editions de Boeck Université.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèle du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Editions Octarès.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : Editions La Découverte.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF Editions.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10, 2-3, 133-170.

Perceptions des enseignants de la 6e année du primaire en regard de leurs pratiques évaluatives à chacune des étapes de la démarche d'évaluation.

Micheline Joanne Durand & Mireille Mouffe

À l'instar de nombreux pays occidentaux, le Québec s'est joint au mouvement de réforme généré par l'approche par compétences, une réforme éducative, dont les enjeux au niveau de l'évaluation des apprentissages amènent des changements importants dans la pratique enseignante. La mise en place d'un nouveau curriculum de formation est une occasion pour réinterroger pas seulement les savoirs disciplinaires, mais aussi les pratiques évaluatives. Or, s'il est facile de remplacer un programme par un autre, il ne l'est pas toujours pour les pratiques, car celles-ci trainent derrière elles une longue tradition qui a fini par leur conférer, aux yeux des enseignants, une certaine crédibilité. L'enjeu de cette étude est surtout de décrire la dynamique des pratiques d'évaluation comprise entre les différentes étapes de la démarche d'évaluation préconisée dans le renouveau curriculaire. Le présent projet de recherche porte sur le jugement professionnel des enseignants, l'évaluation des compétences et les pratiques évaluatives. Plus spécifiquement, nous voulons dresser un portrait des différentes approches évaluatives utilisées par les enseignants de la 6e année du primaire, en examinant leur appropriation de la démarche d'évaluation des compétences en français et en mathématiques et la façon dont ils s'y prennent pour porter leur jugement en cours et en fin de cycle.

Depuis plus de 10 ans, le renouveau pédagogique tente de s'implanter au sein des écoles québécoises. Les changements de programmes ainsi que leurs contenus ont amené des modifications dans les pratiques d'enseignement, et aussi dans les pratiques évaluatives. Ces nouvelles pratiques obligent les enseignants à revoir leur rôle d'évaluateur. Pour les soutenir dans ces changements, le Ministère de l'Éducation propose un Cadre de référence-Évaluation des apprentissages au préscolaire et primaire (MEQ 2002-A) et des Échelles des niveaux de compétence au primaire (MEQ 2002-B). De plus, dix orientations sont clairement définies et prescrites dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ 2003). On peut effectivement constater que l'évaluation est au cœur des préoccupations des enseignants. À cet effet, la Politique d'évaluation des apprentissages et le Cadre de référence en évaluation des apprentissages mettent notamment l'accent sur les orientations suivantes : (1) évaluer les compétences et non seulement les connaissances, (2) intégrer l'évaluation à l'apprentissage, (3) reposer l'évaluation sur le jugement professionnel de l'enseignant, (4) différencier l'enseignement en fonction des besoins des élèves et (5) favoriser le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages. Ces orientations obligent les enseignants à adopter un type d'évaluation pour lequel ils n'ont pas été formés (Deniger & Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Simon, Turcotte, Ferne, Forgette-Giroux, 2006).

Selon Scallon (2004), ces orientations apportent d'importants changements au regard des situations d'apprentissage et d'évaluation utilisées jusqu'ici pour l'évaluation. Dans un contexte d'approche par compétences, celle-ci se distingue des approches traditionnelles tant du point de vue de son rôle, du moment où on l'utilise que de son instrumentation. Cette situation nouvelle, inédite et non familière, puisque bien différente de l'évaluation des connaissances, met en évidence de nouvelles problématiques complexes pour beaucoup d'enseignants. Ce faisant, une résolution immédiate des problèmes associés à l'évaluation des compétences par des procédures familières et traditionnelles devient impossible. Les enseignants doivent alors rechercher des solutions, en se basant sur leur expertise, qui est parfois déficiente (Allal et Lafortune, 2007). Ainsi, les enseignants doivent adopter des types d'évaluation pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Deniger & Kamansi, 2004) et qui s'éloignent des pratiques traditionnelles jusqu'à ce jour utilisées.

Notre étude propose une enquête menée auprès d'enseignants du milieu scolaire afin de recueillir des données sur les pratiques évaluatives mises en place à chaque étape de la démarche évaluative (planification, collecte d'informations, interprétation, jugement et communication) d'une part et pour chacune des compétences (lecture, écriture et mathématique) d'autre part. Afin de répondre aux objectifs de l'étude, 55 enseignants de la sixième année du primaire de genre, d'expérience professionnelle et d'âge différents ont été recrutés pour remplir un questionnaire. De ce nombre, 14 enseignants se sont prêtés aux entrevues.

Le questionnaire, composé de cinq questions, portait sur les pratiques évaluatives favorables et défavorables à la réussite, sur les matières les plus faciles et les plus difficiles à évaluer et finalement sur les différences de pratiques en cours et en fin de cycle. Dans un premier temps, il est intéressant de constater que les pratiques favorables ou défavorables à la réussite des élèves sont toutes deux en lien avec ce que l'enseignant utilise comme ensemble d'actes ainsi que les combinaisons de diverses actions pour atteindre l'objectif d'évaluation. Par ailleurs, l'instrumentation utilisée par l'enseignant ne semble pas avoir d'incidence sur les pratiques évaluatives favorables à la réussite, sachant que les pratiques évaluatives peuvent être considérées comme la mise en application d'un ensemble de manières et de procédés pour vérifier le niveau d'acquis des élèves et que ces pratiques requièrent une instrumentation (Legendre, 2005). Dans un deuxième temps, l'analyse des entrevues a permis de dresser le portrait des pratiques évaluatives à chaque étape de la démarche d'évaluation et ce, selon l'âge, la commission scolaire de provenance, les années d'expérience et le dernier diplôme obtenu.

Une première comparaison a été établie entre les pratiques des enseignants et ce qui est proposé dans les différentes étapes de la démarche d'évaluation. Et une seconde a permis d'établir un lien avec les étapes de la démarche d'évaluation et des composantes de l'évaluation formative. Le but de cette comparaison est d'illustrer les différences significatives entre les perceptions des enseignants concernant leurs pratiques évaluatives et la démarche d'évaluation proposée par Durand et Chouinard (2012). Le constat qui découle de cette analyse est que les enseignants n'ont pas suffisamment eu de formation lors du passage d'une évaluation par objectifs à une évaluation par compétences et que la démarche d'évaluation n'est pas encore utilisée dans cette perspective par la majorité des enseignants.

Vers un dispositif de l'évaluation de la compétence orale en français langue étrangère : le contexte marocain

Adil Elmadhi

Notre étude se rapporte à la problématique d'évaluation de la compétence orale en production chez les apprenants marocains en 3^{ème} année du cycle collégial secondaire. Elle adopte la référentialisation comme approche méthodologique pour élaborer un dispositif d'évaluation de la compétence orale du français langue étrangère à la fin de ce cycle du système éducatif marocain. L'absence de cette évaluation est démontrée par un questionnaire soumis aux enseignants de français dans les trois cycles du système éducatif marocain. Les résultats de ce questionnaire confirment que l'oral en classe de français dans les collèges marocains est un outil d'enseignement, un moyen pour un enseignement/apprentissage de la grammaire, de la lecture du vocabulaire mais jamais un objet d'apprentissage. Aucune activité n'a été détectée lors de cette enquête propre à son enseignement.

De ce qui précède, on peut confirmer que l'oral en FLE tant qu'il n'est pas objet d'enseignement ne peut pas être évalué. Cette réalité nous a poussé à élaborer un dispositif d'évaluation de la production de l'oral en FLE contenant un référentiel qui s'inscrit dans la perspective actionnelle et qui a pour objectif de tracer une série de tâches, de compétences mais aussi de ressources linguistiques et de situations pour un enseignement rationalisé de la compétence orale. Il ne remplacera pas le curricula mais plutôt, il le complète et l'explicité voire le rend opérationnel selon le projet de l'enseignant. Quant au référentiel d'évaluation qui explicite le protocole d'évaluation contient quatre parties Figari.G (2014) :

1. L'exploration.

Cette phase consiste à contextualiser l'évaluation et à chercher sa problématique, c'est-à-dire l'objectif de cette dernière en relation avec sa fonction. Cette phase contient deux parties : *Analyse du mandat et la problématique*. On peut dire que l'évaluation en question est une évaluation certificative de l'examen final du deuxième semestre de la 3^{ème} année collégiale. C'est une évaluation de la production de l'oral qui a pour objectif de vérifier si l'apprenant *produit* de ce cycle est capable d'intégrer, par le biais de la langue orale un enseignement secondaire qualifiant ou une formation professionnelle. L'évaluation nous permettra alors d'avoir une idée générale sur le taux d'apprentissage et sur l'écart entre le référent présenté dans le référentiel et le référent observable qui est la réalisation des apprenants évalués.

2. La procédure centrale de référentialisation.

Cette phase s'intéresse plutôt à l'objet de l'évaluation c'est-à-dire que doit-on évaluer et comment ? Pour les éléments à évaluer, on remarque que lors de la compétence de communication, comme développée dans le premier chapitre, elle contient trois composantes : pragmatique, linguistique et sociolinguistique. Donc, on va évaluer la composante pragmatique (communicative et discursive et interactionnelle) puis linguistique (syntaxe, phonétique, lexicale...) puis sociolinguistique.

Pour chaque composante, il faut chercher les référents, les critères et les indicateurs. D'abord, en ce qui concerne la composante pragmatique, le référent sera l'objectif communicatif qui orientera la production. Autrement dit, pour le quatrième axe « raconter », l'objectif pourrait

être pour la production en continu « Redire un conte en respectant l'intrigue » ou bien « relater un fait-divers » et pour la production en interaction « témoigner en donnant des informations précises ». Par conséquent, cet objectif communicatif orientera toute la production sur le plan linguistique et sociolinguistique. De plus pour le volet discursif, il concerne la réalisation des actes de paroles c'est-à-dire la pertinence du discours selon Grice (1975) et enfin pour l'interactionnel, il s'intéresse à l'étude de l'échange et la distribution des tours de parole entre les participants. Quant à la composante linguistique, chaque élément de cette composante constitue un référent : La syntaxe, le lexicale et la phonétique. Enfin, pour la composante sociolinguistique le référent sera les normes sociales propres à chaque situation de production. Par ailleurs, chaque référent devrait contenir les critères correspondant à l'acte d'évaluation. D'abord, pour le référent pragmatique qui contient le communicationnel et le discursif et l'interactionnel, on relève par exemple les critères suivants : respect de la consigne, la pertinence du discours, la cohérence et la structuration du discours, la réalisation de la fonction discursive (actes de langage). Ensuite, pour le référent linguistique (syntaxique, phonologique et lexical) on cite les critères suivants : l'étendue lexicale, correction syntaxique, prononciation et articulation. De plus pour le référent sociolinguistique, on relève les normes sociales, le choix de registre de langue, l'accent mais aussi les stratégies de coopération. Enfin, pour le référent stratégie, il est propre à l'interaction, il désigne la répartition des tours de parole, comment on se fait comprendre, anticiper, compenser, utiliser le lexicale mais aussi un critère qui nous semble important est le fait de prendre le risque de parler. Ses critères pourraient être standards en ce qui concerne notre référentiel et en adéquation avec le cadre de référence de l'apprenant de la 3^{ème} année du cycle secondaire collégial et qui seront détaillés par des indicateurs.

1.3. L'instrumentation.

Cette phase consiste à dévoiler le type d'activité langagière qui permet de *renseigner les indicateurs* ; l'outil de collecte de données sera l'observation à la rigueur si le contexte permet l'enregistrement des candidats. Dans notre cas on a deux activités : le monologue suivi et le jeu de rôle.

1.4. L'interprétation.

Cette phase permet de vérifier si l'apprenant évalué a effectivement le niveau A2 de la compétence orale du CECR ou non, et donner un jugement sur les insuffisances et sur les points de faiblesse. Ainsi, une mise en question de l'acte pédagogique sera nécessaire dans le cadre d'un projet pédagogique d'établissement.

D'après ce travail, nous pourrions dire que l'évaluation certificative, selon la démarche interprétative, de la production de l'oral en français langue étrangère ne pourrait pas s'effectuer en dehors du contexte d'enseignement et le protocole de référentialisation pourrait ouvrir une piste d'expérimentation attestée.

Gestes évaluatifs en littérature : des choix didactiques ?

Yann Mercier-Brunel & Paule Bichi

Les recommandations des programmes nationaux français pour l'école primaire en matière de littérature tendent à prescrire une entrée par les caractéristiques du texte. Quel que soit le texte, les formateurs d'enseignants recommandent alors une construction-type de séances guidées par des grilles d'analyse du texte littéraire, qui conduisent à des parcours de lecture stéréotypés : fiche d'identité, hypothèses, schémas, débats, questionnaire, etc. Cette modalité qui normalise la lecture des élèves n'est pas propre au champ de la littérature, puisqu'on la retrouve dans des manuels de sciences ou d'histoire.

L'enseignant évacue le lecteur réel qui réagirait au texte à partir de sa singularité. L'acte de lecture met en effet en jeu des mécanismes variés qui dépassent les limites du texte et animent le lecteur réel à partir du hors-texte (Goulemot, 1985) que le lecteur importe dans sa lecture. Pour le lecteur réel, le sens naît de la rencontre de cet en dehors avec le texte et c'est à partir des sens précédents que naît le sens présent.

La transmission de savoirs

Si la mobilisation à des fins didactiques des théories du texte et de la lecture a constitué une avancée du point de vue du rapport au texte et de la place du lecteur comme sujet, elle n'a pas résolu la difficulté liée à la nature des savoirs que les élèves doivent s'approprier concernant la littérature et la lecture littéraire. Nombreux sont les auteurs qui soulèvent cette question (Petitjean, 1990 ; Daunay, 2007 ; Canvat, 2002). La difficulté est double. D'une part, l'étendue et la multiplicité des savoirs susceptibles de faire l'objet d'un enseignement concernant la littérature sont telles que la construction d'un référentiel de savoirs inventoriés ou d'une programmation est littéralement impensable. D'autre part, la mobilisation a priori, qui domine les pratiques courantes, les coupe de la référence aux pratiques sociales qui les initient ou qu'ils permettent et il s'ensuit pour les élèves, une perte de sens préjudiciable à l'apprentissage.

Réguler ou s'ajuster

Se pose alors la place que l'enseignant peut occuper face à cette difficulté. La question de l'évaluation formative dans la didactique du français préconise depuis longtemps une réflexion sur la régulation par l'enseignant (Allal, 1993, 2007).

Mais la prise en compte du lecteur réel nous conduit à préférer la piste de l'ajustement, basé sur le sens que l'enseignant donne à son agir, qui permet un changement de la volonté plutôt que dans la volonté (Joas, 1999). L'activité de l'élève lecteur est alors ce qui donne sens à l'agir de l'enseignant, et ce dernier met en œuvre des ajustements pour la soutenir.

L'évaluation constitue le fondement de ces ajustements, car nous l'appréhendons comme une prise d'informations de l'activité de l'élève, un rapprochement avec une certaine façon de concevoir l'activité lectrice, et une prise de décision (De Ketele, 1989) de l'ordre de l'ajustement ou de la rétroaction.

Appuis théoriques

1. L'activité du lecteur

L'intérêt porté au lecteur a permis de mettre au jour la complexité et la créativité de son activité. D'abord décrite d'un point de vue psychanalytique (Picard, 1986), comme un jeu subtil d'implication et de distanciation entre trois instances distinctes, l'activité du lecteur est appréhendée comme une nécessité qui constitue le texte par son investissement subjectif. Elle consiste en une reconfiguration du texte. La lecture est bien autre chose qu'une réception telle quelle du texte que l'auteur a voulue.

Le lecteur se livre à une activité fictionnalisante (Langlade & Fourtanier, 2007) faite d'imagination, de jugements, de mise en lien... qu'il réalise intuitivement à partir de son identité de lecteur. C'est ainsi que le lecteur circule dans l'espace du texte, braconne et ruse sur une terre qui n'est pas la sienne (De Certeau, 1980).

Pour l'enseignant il va s'agir de soutenir ce travail, à l'aide d'une approche interprétative (Jorro, 1999) appuyée sur l'herméneutique critique de Ricœur (1986, 1990), qui met en œuvre une conception processuelle où l'interprétation est envisagée comme la forme explicite de la compréhension.

2. Le geste professionnel

Nous nous proposons d'analyser la pratique de l'enseignant à partir de ses gestes professionnels tridimensionnels (Jorro, 2002) : biographiques, symboliques et interactives.

Le geste évaluatif nous intéresse particulièrement : il suit généralement une visée constatative ou régulatrice, suivant des fonctions de projection, de formation ou de certification (De Ketele, 2010). Il peut se réduire à la mise en œuvre d'une instrumentation spécifique (Hadj, 1997) ou à une prise d'informations fréquente quant aux acquis des élèves (Perrenoud, 1999).

Les compétences de l'évaluateur qui nous intéressent sont relatives aux moyens d'accéder aux informations pertinentes et à leur prise en compte dans ses feedbacks. Crahay (2007) distingue trois façons de réagir : des feedbacks d'évaluation simple, des feedbacks expliqués et des feedbacks de contrôle. D'autres recherches (Jorro & Mercier-Brunel, 2011) confirment la nécessité de penser la nature des feedbacks sur le plan des apprentissages, mais montrent aussi la persistance de gestes non pertinents.

Méthodologie

Notre recherche se centre sur le type de feedbacks mobilisés par les enseignants en interaction avec les élèves, au niveau des buts poursuivis, de leur invariance ou des ajustements dont ils font l'objet, et des formes qu'ils peuvent prendre tant sur un plan énonciatif que sur un plan pragmatique.

Nous nous appuyons sur un corpus de situations autour d'un texte littéraire préalablement lu par les élèves. Les cinq enseignants mobilisent des gestes professionnels différents suivant la place accordée au lecteur réel.

Notre analyse porte sur la façon dont les enseignants évaluent leurs élèves, leur rapport à la spécificité de la didactique de la littérature, ce qu'ils diffèrent à l'échelle de la séance ou à celle de la séquence, soit en conduisant l'élève à développer sa démarche, soit en capitalisant les réponses des élèves pour construire une séance suivante. Notre parti-pris est alors de tenter de mettre au jour les compétences évaluatives de ces enseignants, de les analyser en tentant d'identifier leur positionnement didactique en se demandant quelles sont les compétences didactiques qui les sous-tendent et si ces dernières sont propres au champ ou plus générales.

Appréhender les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : processus de construction d'un questionnaire

Marie-Hélène Hébert, Eric Frenette, Roula Hadchiti & Marina Saint-Louis

Adhérer à de nouvelles pratiques d'évaluation mieux adaptées à la nature de la compétence ne se fait pas toujours sans heurts chez les enseignants. Pour expliquer « l'imperméabilité des pratiques d'évaluation aux réformes pédagogiques » (Boraita & Issaieva, 2013, p. 1), on reconnaît l'influence des croyances des enseignants que l'on assimile à « un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels [ils] s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2009, p. 10).

Pour les formateurs à l'évaluation des apprentissages, il a semblé judicieux de transposer la réflexion aux croyances des futurs maîtres québécois à l'égard de l'évaluation. Possèdent-ils, à la façon des enseignants en exercice, des croyances arrêtées, voire cristallisées ? Arrivent-ils dans les cours d'évaluation à l'université avec un « réservoir de valeurs et de préjugés » teinté par les pratiques d'évaluation qu'ils ont connues à l'école ? Comment ces croyances, qui ne coïncident pas toujours avec les prescriptions ministérielles en la matière (MEQ, 2003 ; MELS, 2011, 2013a, 2013b), se heurtent-elles aux contenus théoriques qui sont véhiculés dans les cours ? Sont-elles au final réfutées, ou maintenues, pour influencer la pratique du métier ?

La présente communication vise à exposer le processus de construction d'un questionnaire aux qualités suffisantes qui pourra servir à informer sur ces questions d'intérêt. Le procédé de construction du questionnaire, en cours au moment d'écrire ces lignes, reprend une à une les étapes proposées par DeVellis (2003). Au nombre de sept, ces étapes sont les suivantes : (1) la détermination de l'objet à mesurer, (2) la production d'une banque de questions, (3) le choix du format de mesure, (4) la révision des questions par des experts, (5) l'essai des questions auprès d'un échantillon préliminaire de répondants, (6) l'analyse des questions et (7) l'examen de la structure factorielle du questionnaire.

(1) La détermination de l'objet à mesurer

Différentes démarches ont servi à appréhender l'objet à mesurer, à savoir les croyances des futurs maîtres québécois à l'égard de l'évaluation des apprentissages : a) une revue de littérature sur le concept de croyance, b) une analyse documentaire des prescriptions ministérielles anciennes et nouvelles en évaluation et c) des entretiens auprès de futurs maîtres pour prendre le pouls de leurs croyances.

(2) La production d'une banque de questions

Des suites de ces démarches, des questions (n = 200+) ont été générées pour conduire à une première version du questionnaire. Ces questions reflètent les deux dimensions d'intérêt à l'origine de la construction du questionnaire : l'évaluation « d'avant réforme » (caractérisée entre autres par les tâches simples) et l'évaluation « d'après réforme » (caractérisée entre autres par les tâches complexes).

(3) Le choix du format de mesure

Il a été prévu que le questionnaire demande aux répondants de se positionner sur les questions à l'aide d'une échelle de type Likert (p. ex. : de 1 = en accord à 4 = en désaccord).

(4) La révision des questions par des experts

La première version du questionnaire a été soumise à l'examen d'experts en évaluation des apprentissages (n = 10 chercheurs universitaires et enseignants). Différentes tâches leur ont été confiées : a) apprécier la clarté des questions et b) les apparier à la bonne dimension (l'évaluation « d'avant réforme » ou l'évaluation « d'après réforme »). Seules les questions qui ont fait l'unanimité parmi les experts ont été conservées pour produire une seconde version du questionnaire.

(5) L'essai des questions auprès d'un échantillon préliminaire de répondants (octobre 2014)

La seconde version du questionnaire sera administrée à un échantillon préliminaire de 250 futurs enseignants inscrits dans un programme de formation des maîtres.

(6) L'analyse des questions (novembre 2014)

Une fois les réponses des futurs enseignants compilées, un examen de la qualité des questions sera effectué à l'aide du logiciel SPSS. Différentes analyses statistiques serviront à identifier des questions problématiques, à les supprimer ou à les remanier : des analyses de consistance interne (alpha de Cronbach et Rating Scale Model) et de corrélation (entre les questions et question-total).

(7) L'examen de la structure factorielle du questionnaire (novembre 2014)

Il s'agira de vérifier, par des analyses confirmatoires à l'aide du logiciel EQS, la présence des dimensions postulées et leur lien avec les questions. Différentes organisations des données seront mises à l'épreuve : un modèle attendu (composé de deux facteurs latents, soit l'évaluation « d'avant réforme » et l'évaluation « d'après réforme ») et des modèles concurrents. Au final, six indices d'ajustement parmi les plus fréquemment employés permettront d'estimer l'adéquation des modèles aux données recueillies : a) la statistique du chi-carré (χ^2), b) le rapport du chi-carré sur le nombre de degrés de liberté correspondant (χ^2/dl), c) l'indice d'adéquation comparatif (CFI), d) l'indice d'adéquation non normé (NNFI), e) la racine du carré moyen de l'estimation (RMSEA) et f) le résidu moyen pondéré (WRMR).

Au terme des étapes 1 à 7, le questionnaire sera administré à un échantillon final d'environ 500 futurs enseignants à la veille d'entreprendre leur premier cours d'évaluation des apprentissages à l'université. Des ajustements finaux pourraient être apportés au questionnaire, à la suite de la reprise des étapes 6 et 7.

Références

Boraita, F., & Issaieva, E. (2013). *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève*. Actes du 25^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe. Fribourg, Suisse : ADMEE-Europe.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2011). *Cadres d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2013a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2013b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 66, 1-33.

Comment évaluer le professeur socratique en formation ?

Que « vaut » ce que dit le prof pendant les parties dialoguées de ses cours ?

Natalia Frieden

1. Introduction

Dans la formation des futurs enseignants, il leur est demandé inlassablement de devenir conscients de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font, de ce qu'ils choisissent, de leur passé, de leurs objectifs, de leurs représentations. Nous vivons dans la suprématie de l'auto-évaluation ! Or, pour un futur professeur en formation, s'auto-évaluer peut se réduire à construire un discours sur son action. Ce discours devient plus subtil et plus raffiné mais la pratique ne change pas nécessairement. Modifier l'action, la corriger, la remédier, progresser, en d'autres termes, devenir plus professionnel et plus compétent demande autre chose que ce seul discours.

En didactique, il faut construire à partir des évaluations fines, quelques exercices pour s'approprier un progrès, et le faire sien en acte. Comment isoler un geste, le comprendre, et l'améliorer par l'exercice ? La réflexion que je propose ici au sujet des parties dialoguées du cours, peut être menée pour tous les autres gestes professionnels de l'enseignant.

1. 1. Un fait : le cours dialogué est important

Dans un cours, quelle que soit la matière, la partie dialoguée du cours est grande, elle est importante pour créer une interaction et voir si les élèves suivent. Les objectifs peuvent être très différents : construire un lien en classe, tisser une bonne atmosphère, développer une confiance ou susciter une participation.

Le dialogue peut aussi être un moyen de faire découvrir un contenu que les questions, bien posées devraient permettre de saisir (il s'agit alors de la maïeutique dans le sens du Ménon).

Souvent le professeur dialogue pour vérifier ce qui est su, appris et ce qui est acquis. Le but est alors de savoir ce qui doit être repris.

Parfois le but est d'aider les élèves à penser.

Dialoguer est un moyen qui peut être merveilleux. Mais souvent on perd des élèves en route parce qu'ils ne suivent pas ou ne se sentent pas concernés.

Cela peut être un moyen de garder les élèves actifs mais ces dialogues sont parfois longs, sinueux, et ambigus.

Mais surtout, alors qu'il devrait amener les élèves vers un but, celui-ci n'est souvent clair que pour le professeur.

Chaque objectif est différent et s'évalue différemment. Mais ce qui est commun est qu'il faut maintenir l'exigence, donc un certain rythme, que les questions doivent être pertinentes et efficaces, que la discussion doit inclure la classe et non isoler ceux qui parlent, que le français doit être bon... C'est complexe à évaluer mais surtout les fonctions de ces moments sont si nombreuses que le cours dialogué est difficile à améliorer. D'où la contradiction de se voir et s'entendre dans un film de cours, ne pas avancer bien ni clairement et ne pas apporter de contenus clairs et vérifiés.

Or ces moments improvisés donnent une impression de pouvoir au professeur car il gère, sans préparation, de la pensée qui se fait en se disant, devant ses élèves. Il se voit penser. Mais il ne voit pas, par contre, si les élèves suivent ou non. Il ne voit pas ceux qui décrochent. Ces choses on les voit bien dans le film.

2. Evaluer : quelle méthode ?

J'évalue les cours des étudiants en formation, avec la méthode d'Yves Clot* . On filme des gestes professionnels de l'enseignant et on les analyse. On évalue avec des collègues en « collectif professionnel », pour construire un point de vue discuté et partagé. Les grands avantages de cette méthode sont que le film peut toujours être arrêté et revu, et que le collectif sort le professeur de la situation solitaire d'une évaluation personnelle chargée émotionnellement. Tous les professeurs sont égaux devant le geste professionnel disséqué ensemble

2.1. Evaluer quels moyens ?

Chaque étudiant est filmé dans sa classe. Dans cette recherche, nous travaillons les dialogues: les paroles d'entrée en classe et en matière, les questions posées, la maïeutique. Les stagiaires analysent leurs interventions et construisent des catégories de paroles dites. Ces typologies d'interventions dans un dialogue nous ont semblé primordiales.

3. Distinctions

L'analyse précise des films révèle les défauts communs à tous les cours dialogués. En créant une typologie des interventions, nous voyons les buts voulus et ceux implicites. Comment comprendre pourquoi ce qui se passe s'éloigne de ce que le professeur veut ?

* Clot, Y., Travail et pouvoir d'agir, 2008, PUF.

Analyser ces films révèle qu'aucun professeur n'est capable d'entendre tout ce que l'élève dit. Le plus souvent, il entend une partie qu'il récupère et interprète dans un sens qui lui convient. Donc sa reformulation et relance sont des manipulations. Pourquoi ?
On découvre

- . que le professeur a toujours l'anxiété de son cours et qu'il veut le finir. Cela prévaut sur l'envie d'écouter.
- . que l'élève parle plus ou moins clairement, et simultanément le professeur est occupé par autre chose
- . que le professeur aime entendre les élèves mais aime davantage parler.
- . que le professeur désire une bonne participation mais aussi que le cours reste exigeant et que la matière soit couverte.

Ces finalités contradictoires se vivent dans la rapidité de la pensée qui se crée au moment où elle se dit.

Comment améliorer le dialogue car il est fascinant ? Comment aborder en didactique un moment soit disant spontané, improvisé, et le didactiser ?

4. Exercices inventés

4.1. Ecouter un dialogue enregistré, arrêter après une intervention d'élève et écrire ce que l'on croit entendre. Comparer; réécouter. Evaluer nos différences.

- Concevoir une relance, en choisissant la répétition simple ou plus abstraite, la demande de clarification, la question
- Exercer la même situation, en collectif professionnel.
- Faire une typologie des reformulations possibles et l'essayer en interrompant le film juste avant la prise de parole du professeur.

4.2. Dans une maïeutique qui permet d'amener une classe à une découverte, nous tentons de créer une « route de question », soit un ensemble de 8 questions nécessaires et suffisantes pour aller de la première qui porte sur le réel, à la dernière qui découvre le sujet. Ces questions s'exercent entre collègues afin de voir s'il y en a trop, si elles sont pertinentes et si elles entraînent la classe vers le but.

4.3. Nous regardons les films de plusieurs dialogues, et essayons de comprendre quels sont les objectifs implicites et explicites des professeurs, afin de découvrir des contradictions. Nous tentons de saisir ce qui est ambigu ou réussi. Puis nous exerçons ce dialogue en simplifiant les objectifs.

4.4. Nous faisons aussi un travail théorique sur les typologies de questions construites dans les écoles de discussions**. Chaque école bâtit sa méthode en fonction d'objectifs qui sont langagiers, logiques, philosophiques, civiques ou sociaux. Puis nous exerçons dans nos dialogues, des questions tirées de ces listes, en fonction de nos objectifs. Etc.

4.5. La maïeutique de Platon a été construite dans un dialogue entre deux personnes, Socrate et son élève (ou sa victime). Nous sommes dans des classes de 25 à 30 élèves. La maïeutique pose donc un problème spécifique, celui de maintenir le groupe entier tendu dans la recherche traitée. Nous regardons le film du cours afin d'observer cet élément plus particulier : comment on perd un puis d'autres élèves peu à peu, à quel moment et pourquoi. Et surtout comment aurions-nous pu l'éviter ?

5. Conclusion

A quoi des jeunes professeurs doivent-ils être attentifs ? D'abord à ne pas présumer de la spontanéité des moments dialogués : un moment de dialogue se prépare, et il faut savoir ce que l'on veut et où l'on va. On peut et doit s'exercer avec un enregistreur, seul ou en groupe. Finalement on doit savoir que lorsque l'on cherche deux objectifs ou plus, en général on n'en atteint aucun.

6. Bibliographie

- Clot, Y., -Travail et pouvoir d'agir, 2008, PUF.
-Agir en clinique du travail, Coll. , ERES, 2010.

Frieden, N.,

- Suisse : Quelles compétences pour un cours de philosophie de l'enseignement secondaire ? Diotime n° 35, p.20, 10/2007,
- Suisse : Enseigner la didactique de la philosophie : réflexion sur une pratique, Diotime n° 45, p.20, 7/2010.
- Suisse : comment la discussion à visée philosophique (DVP) peut aider la didactique de la dissertation, Diotime n° 50, p.25, 10/2011.
- Conférence de l'ICPIC : The variety of schools of philosophy for children in France and in Philolab, Diotime n° 51, p.16, 1/2012
- Suisse : Ambiguïtés de la maïeutique. Réflexions sur le «cours dialogué», Diotime n° 54, p.18, 10/2012.
- Le rôle de l'observateur, Evaluation, co-évaluation et auto-évaluation de la discussion, en cours de philosophie, Admée, Actes 2013
- Suisse. Evaluer et s'évaluer grâce à des films sur ses propres pratiques, Diotime n° 60, p.23, 4/2014, Sasseville, M., La pratique de la philosophie avec les enfants. 3e édition, 2009, Collection: Dialoguer, Laval

** Les écoles de M. Lipman, de M. Tozzi, d'O. Brenifier et d'I. Millon. cf Frieden, N., Conférence de l'ICPIC : The variety of schools of philosophy for children in France and in Philolab. Diotime n° 51, p.16, 1/2012. Cf aussi : Sasseville, M., La pratique de la philosophie avec les enfants. 3e édition, 2009, Collection: Dialoguer, Laval

Premier bilan de l'évolution d'une grille d'évaluation des activités d'insertion professionnelle en section BAC gestion hôtelière.

Arlette Vanwinkel & Eric Lemaire

C'est le fruit d'une recherche effectuée sur une grille d'évaluation en BA3 section section gestion hôtelière dans le cadre une activité d'intégration professionnelle qui sera présentée.

La recherche se situe au sein de la formation initiale des enseignants du supérieur (CAPAES : certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) durant l'année académique 2014-2015. Celle-ci aboutit à une nouvelle grille d'évaluation. La compétence visée par les formateurs du CAPAES est la compétence 8 (article 3 du décret du 17/07/2002) *Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.*

Cette recherche se fait en groupe sous forme de GAPP (groupe d'analyse des pratiques pédagogiques). Mais le travail de chaque candidat au CAPAES est individualisé, chaque candidat bénéficie d'un accompagnement individuel et donc approprié à chaque situation. Pratiquement, il est demandé aux candidats CAPAES de choisir une activité d'enseignement qui leur pose problème. L'activité choisie ici par le collègue est un AIP, c'est-à-dire une activité d'intégration professionnelle, qui se situe en 3^{ème} année de Bachelier gestion hôtelière. La problématique développée est l'évaluation certificative de cette activité. En effet, l'évaluation telle que pratiquée avant le CAPAES (moment 0) ne satisfait pas le collègue MFP (maitre de formation pratique). L'outil développé porte sur l'évaluation en BA 3, section gestion hôtelière d'une AIP VCS.

Pourquoi et comment cette recherche ? Pour aboutir à quel outil et comment y arriver ?

Dans un premier temps, l'objectif était de muer d'une approche-cours vers une approche- programme. Pour ce faire, dans le cadre du CAPAES, il a été demandé aux candidats de choisir un cours et une problématique méthodologique, en particulier une évaluation certificative. Cette problématique choisie est le reflet d'un réel questionnement sur sa pratique. En effet, l'évaluation telle que pratiquée au moment zéro n'est pas satisfaisante. Dans un second temps, il s'agissait d'établir les compétences à développer donc travaillées durant l'activité d'enseignement choisie, ici l'AIP, et les compétences évaluées au cas où celles-ci l'étaient déjà. Dans ce cas-ci, au départ, l'évaluation portait principalement sur des « savoirs ». Or, l'AIP est une activité d'intégration professionnelle en 3^{ème} année de Bachelier

gestion hôtelière, elle se fait sous forme de visites, de conférences et de séminaires. Un premier paradoxe apparaissait.

Partant de là, il a été proposé de vérifier la triple concordance : Objectifs-Méthodologie- Evaluation (Tyler). La radiographie obtenue a mis en évidence des dysfonctionnements, des imprécisions, des manquements, ...

La grille d'évaluation existant, au moment zéro, a donc été remaniée.

Cette recherche individuelle, mais partagée avec le groupe CAPAES, a permis de faire évoluer, une première fois, la grille d'évaluation imprécise et de savoirs (moment 0) vers une grille plus fouillée en termes notamment de compétences (moment 1).

Comment le collègue-candidat a-t-il procédé ?

Il est parti des activités d'intégration professionnelle (AIP) existantes à la HE de Brouckère. Dans ces AIP l'accent est certes mis sur le savoir se présenter, savoir communiquer, savoir vivre, savoir évoluer. Ces savoirs sont difficiles à évaluer pour les professeurs de pratique, ils le seront en termes de savoir, savoir faire et savoir être. Par ailleurs, ces savoirs devraient être évalués en regard du référentiel de compétences du Bachelier en gestion hôtelière (CGHE).

L'outil d'évaluation, outil pratique, a été rationalisé de la manière suivante en ciblant mieux :

- la macro compétence visée,
- les différents types de savoirs et leurs déclinaisons,
- les compétences visées dans cette activité d'enseignement,
- les moments pendant lesquels ces compétences sont évaluées,
- les trois critères minimums d'évaluation auxquels s'ajoutent un critère de performance,
- les indicateurs qui de s'assurer des compétences acquises.
- ...

Le tout a été travaillé dans le respect de la triple concordance : Objectifs-Méthodologie- Evaluation (Tyler) mais aussi pour tenter d'obtenir une évaluation valide, pertinente et fidèle selon la terminologie de J.-M. De Ketele. En outre, il a veillé à respecter la règle des deux tiers de Gérard.

Encore une fois cette recherche individuelle mais partagée avec le groupe a permis de faire progresser la grille. En effet, celle-ci a évolué d'une grille d'évaluation de compétences (moment 1) vers une grille plus fouillée en termes notamment d'indicateurs (moment 2).

Ensuite des mises à l'épreuve réelles ont été réalisées. Celles-ci ont nécessité de nouveaux aménagements de grille d'évaluation (moment 3).

Pour conclure nous pourrions dire que le processus du GAPP amène des remises en cause. D'amélioration de grille en amélioration de grille notre développement professionnel d'enseignant progresse. Dans cet esprit, l'évaluation constitue un bon baromètre de la qualité de l'enseignement.

Mais, le bilan mené n'a de valeur qu'en regard des perspectives qu'il ouvre...

Réflexion sur un dispositif d'évaluation à trois composantes, en Médecine Générale

Didier Giet & Valérie Massart

Contexte

Le Département universitaire de Médecine générale de l'Université de Liège dispense une formation aux étudiants de dernière année qui se destinent à la médecine générale.

Les objectifs d'apprentissage visent à former des praticiens conformes aux attentes de la société. Les méthodes d'évaluation qui sanctionnent ces enseignements se doivent d'être en adéquation avec ces objectifs.

La présente communication décrit le dispositif d'évaluation adopté et discute de sa pertinence.

Description de l'outil et objectifs visés

Les enseignants du Département universitaire de Médecine générale de l'Université de Liège se sont dotés d'un dispositif d'évaluation de compétences et de ressources. Il est composé de trois parties distinctes : un questionnaire Vrai-Faux, un Test de Concordance de Script (TCS) et un circuit comportant 17 stations de mises en situation : Examen Clinique Objectif Structuré (ECOS) et Entrevue Médicale Simulée (EMS).

Le questionnaire Vrai-Faux porte essentiellement sur des matières administratives qui doivent être maîtrisées par tout médecin généraliste en exercice. Des connaissances médicales plus factuelles sont également explorées par ce questionnaire. Les questions sont rédigées et validées conjointement par 8 chargés de cours, tous médecins généralistes en exercice par ailleurs.

Le TCS est une méthode d'évaluation qui vise à explorer le raisonnement clinique en situation d'incertitude, compétence primordiale pour un médecin généraliste. Ce test fait l'objet d'une abondante littérature. On peut simplifier sa présentation en exprimant que le raisonnement clinique de l'étudiant (ses scripts) est comparé à celui d'un panel de médecins généralistes en exercice (les experts). C'est donc la mesure de la concordance des scripts d'un étudiant avec ceux d'un panel d'experts de la discipline.

Les stations de mises en situation constituent la pièce principale du dispositif d'évaluation. Dans 17 postes, l'étudiant est amené à réaliser une partie de consultation le plus souvent en présence d'un patient standardisé, parfois sur base de documents écrits. Les ECOS durent 7 minutes et les EMS 15 minutes : l'ampleur de la tâche demandée est réduite, dans le premier cas, et correspond davantage à une consultation complète, dans le second cas.

Le scénario adopté pour chaque station est écrit par un enseignant médecin généraliste, analysé et amendé ensuite par les 4 maîtres de stage qui seront amenés à jouer, à tour de rôle, le patient standardisé et l'évaluateur. Une grille d'évaluation critériée est établie conjointement par ces 4 praticiens qui définissent la pondération de chaque élément de cette grille. La cotation se trouve ainsi standardisée : une compétence, une attitude, une question ou un geste attendu et effectué «rapporte» un nombre de points prédéfinis.

Une fois le scénario et la grille dessinés, la station est testée dans son ensemble par la venue d'un maître de stage extérieur au groupe, qui se prête au jeu en découvrant la station comme le ferait un étudiant. Les 4 rédacteurs et le praticien invité unissent leurs efforts pour réviser et améliorer une dernière fois scénario et grille d'évaluation.

Problématique et formulation des buts

L'objectif principal de la révision des procédures d'évaluation est d'optimiser leur adéquation avec les compétences attendues (objectifs d'apprentissage des cours).

Le souci des responsables des enseignements était également de s'assurer qu'il existait un accord entre les besoins du terrain professionnel et les compétences enseignées et donc mesurées.

Antérieurement, effectivement, les anciennes procédures d'évaluation (et les cours en aval de celles-ci) dépendaient exclusivement du bon vouloir des enseignants et de leur propre ressenti des réalités professionnelles.

Explication et pertinence de la démarche de construction et d'essai de l'outil

Etablir un tel dispositif d'évaluation exige que des liens étroits soient établis avec la profession : constitution d'un panel d'une quinzaine d'experts pour le TCS, recrutement d'un bataillon d'une cinquantaine de médecins généralistes en exercice qui viennent renforcer le groupe des 8 enseignants généralistes pour les stations d'ECOS et d'EMS.

Les débats portent sur le choix des questions, la validation des réponses, la pondération des critères d'évaluation,... : de la sorte, les compétences dont doivent faire preuve les étudiants pour réussir l'épreuve ne peuvent être distantes des réalités de terrain...

Les effets de la mise en place de ce dispositif sont nombreux, illustrant l'adage selon lequel «évaluation drive curriculum».

Abreuvée de cette expérience enrichissante, l'équipe enseignante du Département de MG a ressenti le besoin d'écrire et de nourrir un référentiel de compétences du Médecin généraliste, en étroite dialogue avec les Maîtres de stage. Les cours ont été modifiés substantiellement, « à rebours »...

Les étudiants ont vite fait d'identifier les clés pour sauter l'obstacle de cet examen : s'investir un maximum en stages, aller à la rencontre d'un maximum de patients, exercer plus encore en stage leurs compétences de savoir-faire et de savoir-être, en mettant « un peu moins » l'accent sur des compétences de savoirs, uniquement... Ils ont très vite exprimé leur respect de l'épreuve, jugée juste et adaptée aux situations cliniques qu'ils rencontreront dans leur futur métier.

Les Maîtres de stage participant à un ou plusieurs dispositifs d'évaluation ont exprimé combien cette expérience les avait incités à réfléchir à leur fonction de supervision durant les stages («comment faire en sorte que mes jeunes accueillis en stage réussissent mieux cet examen si proche des réalités professionnelles»).

Perspectives, questions en suspens, limites

Ce dispositif d'évaluation à trois composantes est exigeant : il nécessite de déployer une grande énergie et d'importantes ressources humaines, ce qui demeure une gageure à notre époque...

Un enseignement universitaire se doit d'être prospectif : il faut enseigner la discipline de demain et anticiper de ses évolutions ! Le risque existe en appuyant l'organisation de ces procédures d'évaluation sur l'expérience et l'avis de praticiens en exercice d'enseigner la médecine générale d'hier et non celle de demain : il convient de renouveler les intervenants, de rajeunir les cadres...

Les membres du Département de MG de l'ULg ont bel et bien mesuré l'intérêt de mettre en place une procédure d'évaluation, diversifiée et pleinement concordante avec leurs objectifs d'apprentissage.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Les évaluations de modules : un outil de dialogue entre étudiant-es, enseignant-es et institution. Présentation de la procédure d'évaluation de l'enseignement de la médecine à l'Université de Lausanne

Sara Vadot & Laura Morend

La Faculté de biologie et de médecine de Lausanne est composée de quatre écoles (Ecoles de biologie, de médecine, doctorale et de formation postgraduée). Elle est rattachée tant à l'Université de Lausanne qu'au Centre Hospitalier Universitaire Vaudois. L'École de médecine, qui nous intéresse ici, regroupe environ 1'400 étudiant-e-s et 600 enseignant-e-s.

A Lausanne, la médecine est enseignée sous forme de modules. Le cursus s'étend sur six ans, dont une année de stage. Chaque année d'étude est organisée en cinq à six modules séquentiels (d'une durée de quatre à cinq semaines) et jusqu'à trois modules longitudinaux. Les modules sont organisés autour d'une thématique particulière (ex. : cœur-poumon, douleurs abdominales, etc.) et font intervenir entre trois et soixante enseignant-e-s de différentes disciplines. Chaque module est piloté par un-e ou deux enseignant-e-s, nommés responsables de module, qui assure(nt) la cohérence du module et la coordination entre les différent-e-s intervenant-e-s. Par ailleurs, des responsables d'année d'étude sont également désigné-e-s afin d'assurer la cohérence plus générale du cursus. Ces derniers siègent au Conseil de l'École de Médecine dans le but d'assurer également cette cohérence au niveau de l'École.

Une procédure formalisée d'évaluation systématique de l'enseignement par les étudiant-e-s a été mise en place en médecine à Lausanne dès 1994. C'est l'Unité pédagogique de la Faculté de biologie et de médecine qui assure cette procédure. Deux types d'évaluations y sont effectués :

- des évaluations individuelles : un-e enseignant-e demande une évaluation personnalisée. Il/elle reçoit un rapport confidentiel à objectif formatif. Des questionnaires au format papier sont soumis aux étudiant-e-s.
- des évaluations systématiques des modules (programmes), qui nous intéressent plus particulièrement ici.

Chaque année, tous les modules sont évalués à l'aide d'un questionnaire en ligne envoyé à la fin du module. Il s'agit d'un questionnaire court (une dizaine de questions) et, tous les trois ans environ, d'un questionnaire plus détaillé (une trentaine de questions plus une appréciation globale des enseignant-e-s intervenus dans le module). Dans les deux cas, les étudiant-e-s sont consultés sur des dimensions telles que l'organisation du module, le contenu des enseignements, les supports de cours/d'apprentissage utilisés, la préparation aux examens, etc. Des questions ouvertes figurent également afin que les étudiant-e-s puissent s'exprimer sur les points forts et les points à améliorer du module.

Sur la base des résultats de l'analyse de ces questionnaires, des rapports d'évaluation comprenant une analyse quantitative (tableaux et graphiques) et qualitative (tri des commentaires libres) sont préparés pour chaque module et envoyés aux responsables d'année et de module concerné-e-s ainsi qu'à la direction de l'École de médecine et aux étudiant-e-s délégué-e-s. Ils visent à guider la gouvernance de l'École de médecine dans sa démarche d'amélioration de l'enseignement. Dans cette optique, à la fin de chaque semestre et pour chaque année d'enseignement, des réunions de bilan sont organisées entre responsables d'année, responsables de modules, membres de l'Unité pédagogique et étudiant-e-s délégué-e-s afin de discuter des éventuelles améliorations à apporter aux modules et dans le but de garder une vision globale du cursus. Les rapports d'évaluation de modules servent de base à ces rencontres et permettent d'orienter les discussions sur les points forts et points à améliorer des modules. Si des modifications sont décidées, il est conseillé aux responsables de modules de les communiquer aux étudiant-e-s au début de l'édition suivante du module.

Afin de maintenir l'utilité de cette procédure, nous avons mis en place deux outils permettant de consulter deux des principaux acteurs/rices de ces évaluations, à savoir les responsables des modules et les étudiant-e-s. En effet, selon Bernard (2011 : 103), il est nécessaire d'effectuer une « révision périodique » des procédures d'évaluation afin d'en assurer la qualité et l'actualité. Elle recommande notamment de s'assurer de l'appui des acteurs/rices impliqué-e-s dans les évaluations.

Le premier outil que nous présenterons est une enquête que nous avons menée auprès des responsables de modules sur leur manière d'utiliser les résultats de leur évaluation. L'objectif était de déterminer si la procédure d'évaluation actuellement en place leur est utile et quelles modifications ils/elles souhaiteraient y apporter le cas échéant. Ainsi, nous leur avons demandé s'ils/elles lisent ces rapports, s'ils/elles en font un retour aux étudiant-e-s, s'ils/elles ont apporté des modifications à leur module suite à une évaluation, si la procédure d'évaluation leur semble adéquate (fréquence, nombre et type de questions), l'intérêt des réunions de bilans, etc.

Nous avons également mis en place un deuxième outil afin de récolter l'avis des étudiant-e-s sur notre procédure : nous avons intégré dans nos questionnaires d'évaluation des modules, depuis quelques années, une zone de commentaires leur permettant de s'exprimer sur le questionnaire lui-même et la procédure d'évaluation. Cette démarche leur permet ainsi de faire des suggestions (sur les questions, la procédure d'évaluation, le mode de restitution des résultats d'évaluation, etc.).

Il ressort de nos analyses qu'étudiant-e-s et responsables de module apprécient la démarche d'évaluation et l'estiment nécessaire. Cependant, certain-e-s étudiant-e-s émettent des doutes quant à l'utilisation des résultats des évaluations pour l'amélioration de l'enseignement. Ils/elles évoquent parfois avoir le sentiment que rien n'est fait de ces résultats. Ceci peut s'expliquer notamment par le fait qu'un certain nombre de responsables de module admettent ne pas faire de retour aux étudiant-e-s sur les résultats des évaluations et les mesures d'amélioration mises en place si nécessaires.

inalement, dans la dernière partie de notre présentation, à la lumière des résultats de nos analyses, nous discuterons des avantages et désavantages de notre procédure d'évaluation de module. Si elle a le mérite d'impliquer tous les acteurs/rices concerné-e-s et de leur permettre de communiquer entre eux, elle comporte également des inconvénients : notamment un nombre important d'évaluations soumises aux étudiant-e-s et, par conséquent, un taux de réponses faible. Un enjeu important de l'amélioration de notre procédure réside donc dans la systématisation de la communication des résultats d'évaluation aux étudiant-e-s afin de les impliquer dans le processus d'amélioration de l'enseignement de la médecine à Lausanne.

Grille de correction : déclinaisons de la perception et des réalisations

Pierre Bonnet, Didier Cataldo, Valérie Defaweux, Philippe Delvenne & Vinciane Crahay

Plusieurs enseignants de la faculté de Médecine de l'université de Liège recourent à un système de correction *on#line* des questions (QROC et QROL) disponible sous une forme expérimentale en cours de développement par le SMART (Service de Méthodologie et d'Aide à la Réalisation de Tests) au sein de l'IFRES. Les réponses des étudiants sont rédigées dans un cadre défini sur un formulaire à lecture optique. Un système de scannage industriel permet de scanner le cadre réponse. Chacune de ces images est reliée au matricule de l'étudiant.

L'enseignant dispose, via le réseau internet, d'une page de correction comportant l'image réponse et un outil de correction. Cet outil permet d'analyser une série de critères de correction présentés via un curseur positionnable de 0% (aucun aspect du critère n'est rencontré) à 100 % (tous les aspects du critère sont présents). Des marques identifiables peuvent graduer cette échelle. L'enseignant fournit au départ un modèle de formulaire de réponse, la réponse pouvant être du texte, des cases à remplir, des schémas à associer ou à compléter. Il établit également la liste des critères de correction et peut proposer une série de marques à indiquer sur l'échelle d'évaluation, cette

dernière pouvant être numérique, ordinale ou descriptive. La correction d'une copie regroupe plusieurs pages html en fonction du nombre de critères à analyser, l'interface permet de présenter les critères par groupe de 4.

Le « tarif » attribué en termes de points à chacun de ces critères peut être établi à priori ou à posteriori une fois la correction réalisée.

A partir de cet outil commun, plusieurs séries d'évaluations ont été réalisées portant sur différentes matières : Anatomie, Physiologie, Histologie et Anatomopathologie.

Nous avons analysé les modalités d'utilisation différentes de cette grille de correction imposée en fonction des différents types de « couple » matière/enseignant.

Les différents énoncés peuvent être décrits comme suit :

- 1) Anatomie : L'énoncé comporte une série de consignes précises, la question porte sur des identifications à réaliser et des structures à dessiner sur le schéma préétabli.
- 2) Physiologie : L'étudiant répond en texte libre à 2 questions portant sur un même point de matière.
- 3) Histologie : L'étudiant est amené à annoter des structures, observées sur un diaporama présenté lors de l'examen, et reproduites sur le formulaire, une schématisation est parfois demandée. Une analyse de l'image est nécessaire afin d'organiser des critères de diagnostic morphologique et d'y associer éventuellement des fonctions spécifiques.
- 4) Anatomopathologie : Un point de matière est indiqué et l'étudiant, par du texte libre, doit développer 3 volets relatifs à ce point de matière.

La grille de correction est construite de façon différente sur base de l'outil commun.

- 1) Anatomie : une série de critères évalue le respect des consignes, critères évalués de façon binaire (présent ou non). Les productions graphiques sont évaluées suivant plusieurs critères divisés en 3, 4 ou 5 aspects et le curseur indiquera le nombre d'aspects rencontrés par rapport au total attendu (0%, 25%, 50%, 75% et 100 % pour un critère divisé en 4 aspects). Les identifications peuvent utiliser le mode binaire ou plusieurs aspects suivant la précision attendue. La note attribuée à chaque critère se situe sur un des échelons définis.

2) Physiologie : l'évaluation de la question ouverte porte sur des critères bien déterminés et identifiés comme des objectifs pédagogiques (4 dans l'exemple choisi). L'enseignant utilise le curseur comme une échelle visuelle analogique positionnant le curseur entre 0 et 100 à l'endroit estimé représenter le niveau de compétence atteinte pour cet objectif d'apprentissage. Les échelons servent donc de repères pour aider à la décision.

3) Histologie : Une analyse de l'image est nécessaire afin d'organiser des aspects de diagnostic morphologique et d'y associer éventuellement des fonctions spécifiques. La grille d'évaluation prend en considération ces critères et aspects. Dans l'exemple présenté, quatre aspects de diagnostic sont attendus pour chaque tissu, chaque identification de tissu constituant un critère de correction accompagné d'une échelle numérique.

D'autres critères, chacun associé à une échelle dont les échelons décrivent la performance attendue pour valoriser un niveau donné, concernent une association à réaliser entre un tissu et sa localisation anatomique, ces critères comportent autant d'aspects que sont les justifications attendues.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Réponse correcte pour A : Epiglote car il s'agit de cartilage élastique

Anatomopathologie : Le point de matière doit être développé suivant 3 volets indiqués au départ. Chacun de ces volets de développement est divisé en plusieurs critères (4 dans l'exemple illustré) pour chacun desquels le correcteur attend 4 aspects indiqués comme marques sur l'échelle.

QRQL Anatomopathologie générale – 2^e session 2014, B2 MED-DENT-SBIM

Inflammations granulomateuses : étiopathogénie, aspect microscopique et complications locales

L'inflammation granulomateuse est due à une réaction d'hypersensibilité de type IV.

On observe des macrophages modifiés, appelés cellules épitélioides. Ces macrophages proviennent des monocytes sanguins qui ont migré dans les tissus pour devenir des macrophages, qui à leur tour sont transformés grâce à des cytokines en interféron gamma en cellule épitelioides. Ces cellules épitelioides sont entourées d'un halo de lymphocytes. Cette inflammation peut être due à une infection par un antigène connu (tuberculose) ou inconnu (sarcoidose). Dans la tuberculose, on peut également observer une nécrose caseuse.

Ce type d'inflammation peut provoquer d'importantes lésions tissulaires.

Scoring Grid:

- 1.1. Réaction immunitaire à médiation cellulaire (réaction d'hypersensibilité de type IV): 0-100 scale
- 1.2. Agent immunogène persistant (peu ou non dégradé): 0-100 scale
- 1.3. Interféron gamma produit par les lymphocytes CD4+: 0-100 scale
- 1.4. Tuberculose (infection mycobactérienne): 0-100 scale

Résultats

Matricule	Nom	Section	Q1	Crit.1	Crit.2	Crit.3	Crit.4	Crit.5	Crit.6	Crit.7	Crit.8	Crit.9	Crit.10	Crit.11	Crit.12	Crit.13	Crit.14	Total	Q1/20
112609	Janous Nassime	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	6	6	6	6	8	5	10	12,6	
120524	Douniaux Loïc	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	0	6	6	6	16	5	7,6	12,52	
120357	Adju Roxana	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	6	0	0	0	16	15	7,6	12,12	
120474	Godin Pierrick	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	6	6	6	6	8	5	7,6	12,12	
105817	El-Hallak Evelin	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	0	0	6	6	16	15	0	11,8	
91342	Ezra Sarah	3e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	5,94	6	6	6	16	0	0	11,19	
113195	Appelman Tim	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	0	6	6	6	16	5	0	11	
120506	Balet Arnaud	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	0	0	0	6	8	20	5	11	
104339	Bosman Fanny	3e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	0	6	6	6	6	0	10	10	10,8	
110638	Louon Hervé	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	0	0	6	6	16	5	2,6	10,32	
102540	Bonelli Salvatore	2e an. bac. méd.		2	2	2	1	1	2	6	6	0	6	6	8	0	7,6	9,92	

Discussion

L'outil proposé permet de s'adapter à une perception variable des critères de correction. Sans concertation préalable, les enseignants ont su tirer de cet outil une aide efficace avec des modalités différentes, ils ont pu s'appropriier l'outil. La variabilité observée s'explique en partie par l'approche personnelle de chaque enseignant mais surtout par la nature différente des critères à évaluer. Les critères morphologiques se prêtent mieux à une déclinaison d'aspects cumulatifs. Les critères de compréhension s'évaluent plutôt avec une échelle analogique pure, ils correspondent plus à un objectif d'apprentissage globalement exprimé. En plus des avantages pratiques offerts par ce système (accès universel, correction double, correction d'un critère sur toutes les copies, ajustement de la pondération...), il impose la formulation précise de la grille de correction tout en offrant un dispositif qui ne bride pas son élaboration.

Jeudi 29 janvier

Évaluer les conceptions et pratiques déclarées d'enseignants en matière de gestion de l'hétérogénéité de niveau des élèves : vers le développement d'un instrument de mesure

Philippe Wanlin

Les dilemmes sont des situations problématiques mettant en compétition des éléments contradictoires poussant les enseignants à rechercher des équilibres délicats entre ces éléments conflictuels (Denicolo, 1996, Lamperts, 1985, 1986 ; Talanquer, Tomanek & Novodvorsky, 2007, Tomanek, 1994, Yinger, 1980). La gestion de l'hétérogénéité du niveau des élèves de la classe met les enseignants face à au moins deux dilemmes. Ils doivent, d'une part, choisir qui du programme officiel ou des élèves sera pris en compte lors de la progression dans les apprentissages et, d'autre part, choisir quels élèves seront la référence pour cadencer le cours sans que les autres n'en subissent des conséquences (Wanlin, 2009 ; Wanlin & Crahay, 2012).

L'étude de ces dilemmes a déjà fait l'objet de plusieurs recherches, les unes par observations en classe et interviews, les autres par questionnaire de sondage. Wanlin (2008) montre qu'une enseignante observée et interviewée 10 fois cadence son enseignement en se référant au programme tout en s'adaptant aux niveaux de ses élèves. Avancé principalement avec ses élèves forts pour couvrir le programme, elle met en place des stratégies de compensation pour ses élèves faibles. Afin de vérifier ces constats, Wanlin (2010a) observe et interviewe cinq enseignants primaires. Il montre que ces enseignants utilisent également ces stratégies de compensation liées à leur envie de couvrir le programme prescrit officiellement et à leurs convictions personnelles. Néanmoins, ces stratégies ne sont pas toujours adressées aux élèves faibles, elles varient en polarisation forts/faibles et en intensité selon les matières ; les enseignants les utilisent de manière idiosyncratique.

Wanlin (2010b) a sondé 142 enseignants du primaire luxembourgeois à l'aide d'un questionnaire. Il conclut que l'hypothèse de la mise en dilemme peut être maintenue. Plus précisément, il montre, par analyse factorielle exploratoire, que les 10 items (likert 4) de son questionnaire saturent dans trois facteurs distincts. Le premier facteur intègre l'idée d'ajustement de l'enseignement et de son rythme aux performances des élèves via les supports et évaluations. Le deuxième traduit la sensibilité des enseignants aux prescriptions officielles et, le troisième revoit à l'idée d'une adaptation aux forts combinée à la mise en place de stratégies compensatoires pour les faibles. Wanlin (soumis) a proposé une version allongée (grâce aux propos d'enseignants recueillis par Wanlin (2010a) – 18 items – likert 4) de ce questionnaire dans le cadre d'un sondage sur les pratiques de planification de 73 enseignants en formation pour le secondaire à Genève. Hélas, il ne retrouve pas à l'identique les facteurs de son sondage précédent. Néanmoins, l'intérêt de ce texte est qu'il analyse les qualités psychométriques du questionnaire long en combinant des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Au fil de ses analyses, il doit écarter huit items pour obtenir version avec des valeurs psychométriques excellentes ($\chi^2_{(32)}=34.285$, $p=.36$; CFI=.990; TLI=.985; RMSEA=.031 (90IC .000 - .094); WRMR=.618). Il obtient trois facteurs qui peuvent être définis comme suit : nécessité d'un rythme soutenu pour le processus d'enseignement incluant l'adaptation aux forts et l'application de stratégies correctrices pour les faibles (4 items ; $\alpha = .75$), diminution des exigences pour les faibles et application de stratégies de remédiation externe (3 items ; $\alpha = .80$) et ajustement de la planification et de la complexité des activités en fonction de la performance moyenne de la classe (3 items ; $\alpha = .49$).

Ce texte continue le développement de cet outil et les analyses des qualités psychométriques des 18 items du questionnaire retenu par Wanlin (soumis) mais révisé par l'équipe du projet « FNS132218 Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves ? » dirigé par le professeur Crahay. De plus, pour augmenter la variabilité des réponses, nous avons apporté un raffinement : nos sondés devaient se positionner sur une échelle à 6 modalités allant de désaccord total à accord total. Nous avons sondé deux publics distincts : 651 enseignants en formation pour le primaire en Belgique (provinces du Luxembourg et de Liège) et à Genève d'un côté, et de l'autre, 125 enseignants titulaires à Genève. Concernant les premiers, les analyses factorielles exploratoires excluent la possibilité d'obtenir trois facteurs mais une version à deux facteurs atteint les standards de qualité psychométrique. Une analyse factorielle confirmatoire de cette version à deux facteurs obtient des indicateurs psychométriques satisfaisants ($\chi^2_{(53)}=354.524$, $p=.00$; CFI=.90; TLI=.88; RMSEA=.09 (90IC .08 - .10); WRMR=1.58). Le premier facteur correspond à une centration sur les forts en vue de couvrir le programme sans application de stratégies de compensation pour les faibles (8 items - $\alpha=.84$) et, le deuxième à l'ajustement de l'enseignement sur les performances des élèves (moyens) avec l'application de stratégie de suivi du travail des élèves en difficultés lors du processus pédagogique (4 items - $\alpha=.67$). Pour les enseignants titulaires, les analyses factorielles aboutissent à des qualités psychométriques un peu moindre mais encourageantes ($\chi^2_{(29)}=57.74$, $p=.001$; CFI=.89; TLI=.84; RMSEA=.09 (90IC .05 - .12); WRMR=0.74) pour une version à trois facteurs : adaptation de la cadence d'instruction sur les forts (4 items - $\alpha=.67$), application de stratégies de compensation pour les faibles (3 items - $\alpha=.68$) et planification de l'enseignement en fonction de la compétences moyenne de la classe (3 items - $\alpha=.53$).

Cette proposition discutera les modèles de dilemmes en fonction des différences de publics et des standards d'analyse des données de questionnaires. Des suggestions pour la recherche seront dessinées en vue d'apporter des éclairages pour la formation des enseignants.

Évaluer les connaissances des enseignants sur leurs élèves : triangulation d'approches

Lara Laflotte & Malika Revilloud

1. Introduction

De bonnes compétences diagnostiques assurent aux enseignants des choix pédagogiques favorisant la réussite des élèves (Helmke, & Schrader, 1987). Ces compétences, qui pourraient être améliorées (Praetorius, Lipowsky, & Karst, 2012 ; Südkamp, Kaiser & Möller, 2012), dépendraient des connaissances que les enseignants ont des élèves. Alors que peu de recherches nous éclairent sur ces connaissances (Turner, Christensen, & Meyer, 2009), les résultats du *conceptual change* (Vosniadou, 2008) et des représentations sociales (Roussiau, & Bonardi, 2001) soulignent l'importance de documenter la structure des connaissances pour les optimiser. Cette contribution explore et évalue, par l'intermédiaire d'une triangulation d'approches, la structure des connaissances des enseignants sur leurs élèves.

2. Approches ayant identifié des typologies d'élèves

Les recherches qui se sont intéressées aux connaissances des enseignants sur leurs élèves se sont notamment penchées sur la catégorisation des élèves par les enseignants *via* trois approches.

La première approche consiste à demander aux enseignants de juger les élèves de leur classe selon 25 caractéristiques présentées dans un questionnaire (Hofer, 1981). Pour chacune des caractéristiques, les enseignants évaluent les élèves de leur classe sur une échelle de Likert à sept points. Les caractéristiques portent, entre autres, sur l'intérêt manifesté par l'élève durant l'activité scolaire, son attention et son comportement. Suite à une analyse en *clusters*, généralement cinq *clusters* d'élèves sont mis en évidence par Hofer (1981) : les premiers de la classe, les travailleurs, les élèves extravertis, les introvertis sensibles et les mauvais élèves.

La deuxième approche propose de décrire les élèves en demandant aux enseignants de mentionner les différents types d'élèves rencontrés durant leur carrière. Par une analyse de contenu, Thelen (1967) identifie 26 types d'élèves, qu'il résume en quatre ensembles : les bons élèves, les élèves indifférents, les mauvais élèves et les élèves perdus. D'autres chercheurs ont utilisé cette méthode pour découvrir des nombres variables d'ensembles d'élèves (Kagan, & Tippins 1991 ; Hörstermann, Krolak-Schwerdt, & Fischbach, 2010).

Pour la dernière approche, les enseignants rassemblent les élèves en groupes selon les travaux menés par Morine-Dershimer (1978). En regroupant les élèves de leur classe selon leur ressemblance à différents moments de l'année scolaire, les enseignants identifient six groupes dont les critères d'appartenance varient selon la période à laquelle les regroupements ont lieu. En début d'année, les enseignants se centrent sur la personnalité des élèves, en milieu d'année sur les caractéristiques liées au métier d'élève, et en fin d'année sur la progression scolaire et les interactions sociales entre pairs.

D'après ces études, il semble que les enseignants recourent à une organisation mentale de leurs élèves sous forme d'ensembles pour piloter leur enseignement. Au-delà d'identifier les représentations d'élèves dans le bagage cognitif des enseignants, ce texte ambitionne d'examiner si ces ensembles sont constitués par synthèse de jugements, par association à des types mentaux d'élèves, ou par regroupements des élèves de la classe. Tout en analysant ces ensembles, il a pour objectif de vérifier leur organisation interne.

3. Théories relatives à la structure interne des cognitions

Deux théories principales proposent des hypothèses sur la structure interne des connaissances (Reed, 2011).

Pour la théorie classique des conditions nécessaires et suffisantes (Sternberg, 2007), toute entité cognitive est définie par un ensemble de conditions présentant en tous points des caractéristiques identiques ; tous les membres de la catégorie sont représentatifs de celle-ci et sont tous des représentants égaux et parfaits. *A contrario*, la théorie des prototypes développée par Rosch (1973), considère que l'humain manipule des catégories dans lesquelles les éléments sont regroupés selon leur proximité. Certaines catégories ont de meilleurs représentants que d'autres sans qu'il n'existe forcément de représentant parfait.

Recontextualisé aux connaissances des enseignants sur leurs élèves, Hofer (1986) est le seul à poser une hypothèse sur la structure de leurs cognitions. L'analyse en *clusters* des jugements d'élèves lui permet d'observer un système en cinq ensembles d'élèves structurés de manière centrale-périphérique (Hofer, 1981). Bien que critiqué, le propre du *cluster* étant de regrouper les objets selon leur proximité à leur centroïde (Oldenburger, 1986), l'hypothèse de Hofer interroge l'organisation des connaissances des enseignants sur leurs élèves. Il s'agit donc de tester cette hypothèse, et de vérifier si l'utilisation de méthodes différentes aboutit à l'observation de structures différentes.

4. Méthode

Les données ont été recueillies auprès de neuf enseignantes du primaire du canton de Genève (Suisse) qui avaient entre six et 31 ans d'expérience. Les enseignantes ont d'abord rempli le questionnaire de jugement des élèves élaboré par Hofer (1981) ; les échelles Likert à sept modalités ont été conservées ainsi que 23 items. Ensuite, chaque enseignante a participé à deux tâches menées sous la forme d'entretiens semi-directifs. L'un des entretiens s'est déroulé selon l'approche de Thelen (1967), et l'autre selon celle de Morine-Dershimer (1978).

Afin d'explorer l'organisation interne des connaissances et d'aller au-delà de la simple analyse en *clusters*, des consignes ont été ajoutées (troisième colonne du tableau 1).

Tableau 1: Consignes données aux enseignantes

	Consignes relatives aux contenus des connaissances	Consignes relatives à la structure des connaissances
Questionnaire	Classer les élèves de votre classe pour chaque item	Estimer la distance de chaque élève aux <i>clusters</i>
Tâche 1	Énoncer et définir les types d'élèves rencontrés durant votre carrière	Estimer la distance entre chaque type Estimer la distance de chaque élève à chaque type
Tâche 2	Regrouper les élèves de votre classe. Définir le(s) critère(s) choisi(s)	Estimer la distance entre chaque groupe Estimer la distance de chaque élève à chaque groupe

En plus de catégoriser leurs élèves selon les trois approches présentées, les enseignantes ont estimé les distances des catégories entre elles et des élèves à chaque catégorie. Ces tâches permettent d'examiner la perméabilité des frontières entre les catégories et les degrés de typicalité des élèves aux catégories ; c'est-à-dire l'organisation centrale-périphérique des connaissances sur les élèves. Pour estimer ces distances, les enseignantes se positionnaient sur une échelle allant de 0 (très proche) à 10 (très éloigné).

5. Traitement des données

5.1. Contenus des connaissances

Les données du questionnaire ont été soumises à une analyse en *clusters* (Everitt, Landau, Leese, & Stahl, 2011) qui permet de classer les élèves en sous-ensembles hétérogènes contenant les élèves à profils similaires. Concernant les tâches 1 et 2, une analyse de contenu propre à chacune des tâches (Bardin, 1977) a été réalisée. Les expressions ont été classées en cinq champs sémantiques, rangées selon leur valeur (positive ou négative), et pondérées selon leur importance (exprimée par les enseignantes sur une échelle allant de 0, aucun poids à 10, beaucoup de poids). Les scores positifs et négatifs soustraits pour chaque champ sémantique, aboutissent à cinq scores, pour chacune des deux tâches. Ceux-ci ont été soumis à une analyse en *clusters* permettant d'examiner si les types et les regroupements d'élèves, pouvaient être résumés en des agglomérats distincts contenant des ensembles homogènes.

5.2. Structure des connaissances

La structure des catégories a été observée par l'analyse des distances entre groupes ou types exprimées par les enseignantes grâce à une technique d'échelonnement multidimensionnel (Everitt *et al.*, 2011). Ceci permet d'examiner l'hypothèse de la perméabilité des catégories d'élèves si les connaissances des enseignantes sur les élèves en contiennent. L'hypothèse de l'organisation centrale-périphérique peut être analysée grâce aux distances des élèves aux *clusters*, types ou groupes. Des analyses de variance et des statistiques descriptives ont été utilisées.

6. Résultats

6.1. Contenus des connaissances

6.1.1. Questionnaire

Dans le programme SPSS 22, la méthode de classification agglomérative de Ward, vérifiée par les standards de qualité de Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman et Horne (2005), permet d'aboutir à une répartition des élèves en trois *clusters* (figure 1) : les très bons élèves (C1), les élèves en difficulté (C2) et les perturbateurs moyens (C3). Ces *clusters* sont caractérisés par l'attention, le comportement et la capacité des élèves.

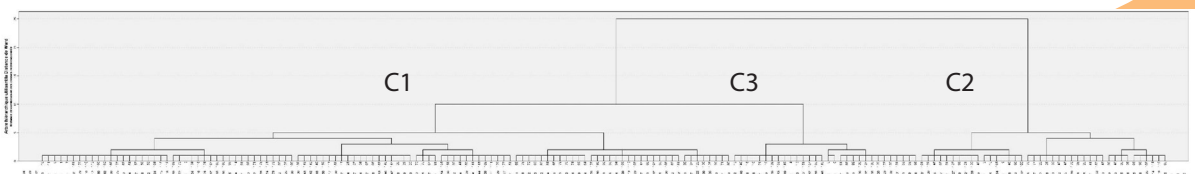


Figure 1 : Dendrogramme de classification des élèves (Ward)

6.1.2. Tâche 1 et 2

Toujours générées par la méthode de classification agglomérative de Ward, les figures 2 et 3 présentent les dendrogrammes produits pour les types et les groupes d'élèves.

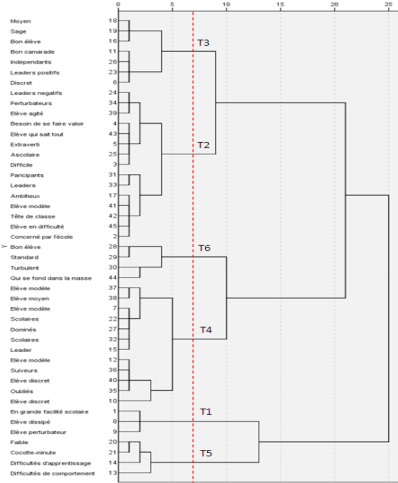


Figure 2 : Dendrogramme d'agglomération des types d'élèves (Ward)

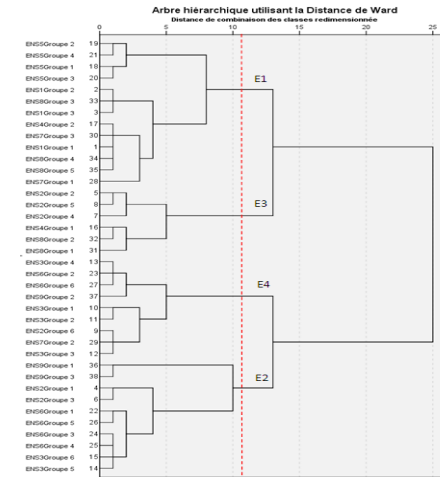


Figure 3 : Dendrogramme d'agglomération des groupes d'élèves (Ward)

Six clusters sont observés dans le dendrogramme des types d'élèves contre quatre dans celui des groupes d'élèves. Les premiers sont caractérisés par l'attention et le comportement des élèves (par exemple T1, les *perturbateurs inattentifs* et T3, les *calmes attentifs*), les seconds par les résultats scolaires et l'application des élèves (par exemple E1, les *bons élèves peu appliqués* et E4, les *moyens appliqués*).

6.2. Structure des connaissances

6.2.1. Distance entre chaque cluster des tâches 1 et 2

L'algorithme d'échelonnement multidimensionnel, appliqué sur les proximités entre types ou groupes émises par les enseignantes, a permis d'observer les différents clusters sur un plan à deux dimensions délimitées par deux composantes : attention et comportement pour la tâche 1 (figure 4) ; application et performance pour la tâche 2 (figure 5). Ces constats coïncident avec les résultats relatifs aux contenus des connaissances (point 6.1.2.), alors que les comparaisons reposent sur des données différentes.

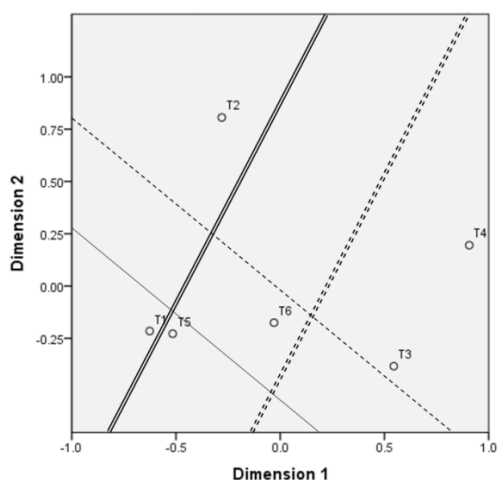


Figure 4: Position des clusters dans un plan bidimensionnel calculée à partir des distances inter-types estimées par les enseignantes

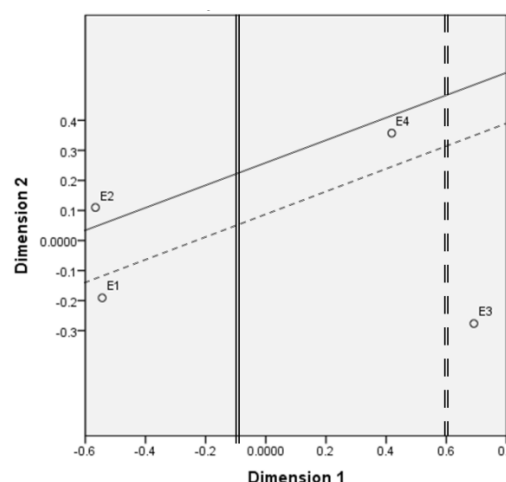


Figure 5: Position des clusters dans un plan bidimensionnel calculée à partir des distances inter-groupes estimées par les enseignantes

6.2.2. Distance de chaque élève à chaque cluster du questionnaire et des tâches 1 et 2

L'analyse statistique des distances des élèves aux *clusters* (de jugement, de types et de groupes), peut être observée directement par les figures 6 et 7 qui comparent ces données pour les trois approches (toutes les comparaisons sont significatives). Globalement, les enseignantes attribuent de plus petites distances aux élèves qu'elles associent à une catégorie donnée et de plus grandes distances à celles auxquelles elles ne les associent pas. Certains élèves se situent à l'intersection de plusieurs catégories pour les données des tâches 1 et 2.

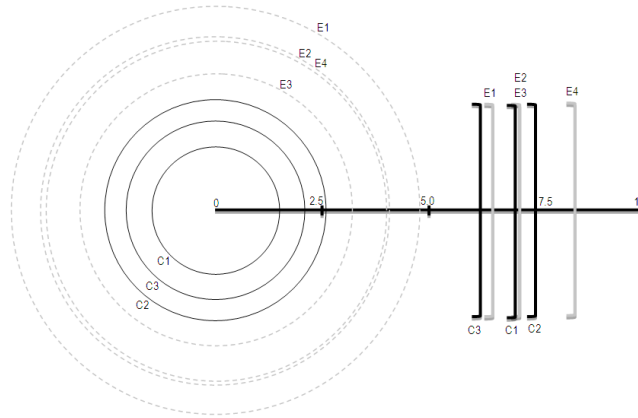


Figure 6 : Comparaison, par superposition, des distances aux *clusters* de jugements (C1 à C3 – traits pleins noirs) ou de groupes (E1 à E4 – pointillés gris) – en cercle, les proximités au *cluster* attribué, en segment, les distances aux autres *clusters*

Dans la figure 6, les cercles C1 à C3 permettent d'observer la distance des élèves à leur *cluster* d'appartenance (questionnaires), et les cercles E1 à E4, la distance des élèves à leur groupe d'appartenance (tâche 2). Elle révèle que les élèves sont plus typiques (représenté par le centre 0) lorsqu'ils sont associés aux *clusters* générés *via* l'approche de Hofer puis attribués par les neuf enseignantes, que lorsqu'ils sont issus des *clusters* obtenus par l'approche de Morine-Deshimer. De plus, les distances de ces élèves aux autres *clusters* de jugements représentées par les segments C1 à C3, permettent de mettre en évidence des distances plus larges aux centroïdes des ensembles, ce qui est moins le cas des distances des élèves aux autres *clusters* de groupes représentées par les segments E1 à E4. La tâche de jugement accentue la typicalité des élèves alors que la tâche de regroupement ne permet pas un profilage aussi net.

Sur le même principe, la figure 7 montre une typicalité des élèves aux *clusters* de groupes légèrement plus forte que celle des élèves aux *clusters* de types. Les distances des élèves aux autres *clusters* de types permettent de mettre en évidence des distances plus petites que celles recueillies selon l'approche de Morine-Dershimer, voire même, selon l'approche de Hofer. La typicalité des élèves dans les *clusters* de types est plus élargie et des superpositions sont donc possibles.

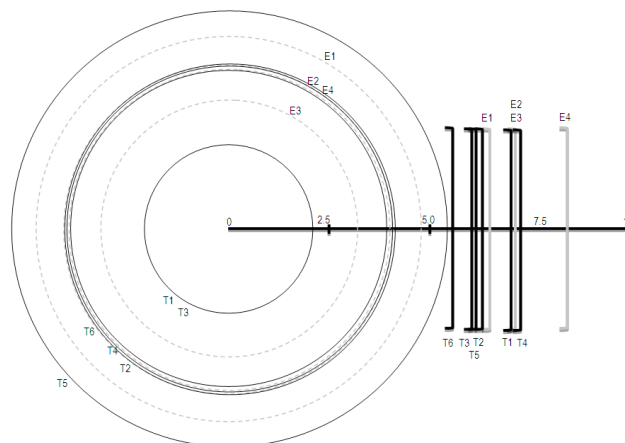


Figure 7 : Comparaison, par superposition, des distances aux *clusters* de types (T1 à T6 – traits pleins noirs) ou de groupes (E1 à E4 – pointillés gris) – en cercle, les proximités au *cluster* attribué, en segment, les distances aux autres *clusters*

L'approche de Hofer révèle plus d'homogénéité intra-*clusters* et plus d'hétérogénéité inter-*clusters*. Inversement, les deux autres approches dévoilent moins d'homogénéité intra-*clusters* et moins d'hétérogénéité inter-*clusters*. L'organisation centrale-périphérique des connaissances sur les élèves reste plausible. Toutefois, certains élèves peuvent adopter des profils multidimensionnels à l'intersection de plusieurs *clusters* ; les frontières entre *clusters* ne sont pas hermétiques. Le degré de typicalité des élèves aux *clusters* (le leur ou les autres) est cependant dépendant de la méthode utilisée pour l'appréhender. La suite du texte permet d'analyser les apports des méthodes par comparaison de leurs résultats respectifs.

L'analyse des taux de concordance de catégorisation pour toutes les méthodes (tableau 2) montre un pouvoir prédictif plus fort pour la méthode de Hofer avec une capacité de prédiction de 52% des catégorisations basées sur les descriptifs de types d'élèves et de 49% pour celle des groupes.

Tableau 2 : Pourcentages de concordance entre les catégorisations obtenues par les différentes approches

Approches	Jugements	Types
Types	52	-
Groupes	49	23

7. Interprétation et Discussion

Ce texte ambitionnait d'évaluer, d'une part, l'existence de catégories d'élèves dans le bagage cognitif des enseignants et, le cas échéant, leur structure interne. D'autre part, par une utilisation simultanée de méthodes différentes, il tente de vérifier quelle méthode permet de mieux prédire les résultats de toutes les autres.

Les résultats n'excluent pas l'existence de catégories d'élèves dans le bagage cognitif des enseignants. Si on porte une attention particulière aux réponses données à la question posée aux enseignantes avant d'engager la tâche 1 : « *Selon vous, durant votre carrière, avez-vous rencontré plusieurs types d'élèves différents ?* », les enseignantes ayant répondu *oui*, le recours à une organisation mentale des élèves sous forme d'ensembles ne peut être totalement rejeté. La significativité des résultats corrobore cette possibilité.

Malgré un meilleur pouvoir prédictif observé pour le questionnaire de Hofer, les données recueillies ne permettent pas de considérer une meilleure méthode. Parce qu'une forte typicalité des élèves est observée avec le questionnaire de Hofer, donc une homogénéité intra-*clusters*, et une relativement plus forte homogénéité inter-*clusters* avec les approches de Morine-Dershimer et Thelen, où les élèves adoptent des profils parfois chevauchants, le chercheur choisira l'approche la plus adaptée à ce qu'il souhaite observer. La méthode de Hofer permettra des catégorisations plus tranchées que celles obtenues *via* les autres méthodes.

L'hypothèse d'une structure des connaissances des enseignantes sur les élèves adoptant une organisation centrale-périphérique aux frontières non-hermétiques peut être maintenue. Certains élèves sont prototypiques, d'autres plus ou moins proches de ces exemplaires, et d'autres se situant à l'intersection de plusieurs profils. Ce constat ne remet pas en cause la qualité des approches mais éclaire la cognition enseignante car il semblerait que les élèves ne soient pas figés dans une seule catégorie. La structure observée sera toutefois quelque peu différente selon la méthode employée.

Comme toute recherche, celle-ci a ses limites car ses résultats ne reposent que sur neuf enseignantes d'un seul canton, et qu'ils ne sont pas mis en lien avec leurs compétences diagnostiques effectives.

Cette étude teste des instruments de recueil de données utilisés dans un projet de recherche plus ambitieux (Wanlin, 2014). En cours de réalisation, il examine notamment le *case knowledge* (Calderhead, 1996) en interrogeant le lien entre la structure des connaissances sur les élèves et les types d'interactions maître-élèves survenant en classe (Laflotte, en cours).

8. Bibliographie

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: MacMillan.

Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., & Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: a review. *British Journal of Health Psychology*, 10, 329-358.

Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M., & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5th éd.). London: Wiley.

- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (1987). Interactional effects of instructional quality and teacher judgement accuracy on achievement. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 91-98.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Éd.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (p. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 143-158.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 455-466.
- Laflotte, L. (en cours). *Analyse de l'influence de la structure des connaissances des enseignants concernant les élèves sur les interactions maître-élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève.
- Morine-Dershimer, G. (1978). How teachers «see» their pupils. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 43-52.
- Mossaz, A., & Aliprandi, M.-L. (2014). *Analyse des connaissances des enseignants sur les élèves et de leur structure : constats et critique des méthodes de recueil*. Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Oldenbürger, H. A. (1986). Does a tendency to group pupils on attributes exist in teachers' cognitions/judgements? In M. Ben Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Éd.), *Advances of research on teacher thinking* (p. 186-200). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Praetorius, A.-K., Lipowsky, F., & Karst, K. (2012). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Aktueller Forschungsstand, unterrichtspraktische Umsetzbarkeit und Bedeutung für den Unterricht. In R. Lazarides & A. Ittel (Éd.), *Differenzierung im mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterricht: Implikationen für Theorie und Praxis* (p. 115-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reed, S. K. (2011). *Cognition: Théories et applications*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, (4), 328-350.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Sternberg, R. J. (2007). *Manuel de psychologie cognitive: du laboratoire à la vie quotidienne*. Bruxelles: De Boeck.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762.
- Thelen, H. A. (1967). *Classroom grouping for teachability*. New York: John Wiley & sons, inc.
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Éd.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Vol. 21, p. 361-371). USA: Springer.
- Vosniadou, S. (2008). Conceptual change research: an introduction. In S. Vosniadou (Éd.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (1st éd., p. xiii-xxviii). New York: Taylor & Francis.
- Wanlin, P. (2014). *Les compétences diagnostiques des enseignants et leurs connaissances sur le(ur)s élèves: nature, structure et procédure de récupération cognitive*. Projet financé par le Fonds National Suisse. Repéré à <http://p3.snf.ch/project-150316>.
- Wanlin, P., Aliprandi, M.-L., Mossaz, A., & Revilloud, M. (en révision). La catégorisation des élèves à partir des jugements de leurs enseignantes: une analyse de la structure interne des connaissances des enseignants.
- Wanlin, P., Mossaz, A., Aliprandi, M.-L., & Laflotte, L. (soumis). Profils d'élèves types et catégorisation des apprenants par leurs enseignantes.

Caractères psychologiques des directeurs et leurs effets sur la pratique de l'évaluation par compétences au sein de la classe

Catherine Voirol & Halim Bennacer

Bien que des auteurs s'interrogent sur le rôle du directeur d'école (Barnabé, 1997) et sa contribution à la réussite scolaire des élèves (Schaffer, Devlin-Scherer & Stringfield, 2007), il n'existerait pas d'études qui portent sur les effets des caractéristiques psychologiques des directeurs sur la pratique de l'évaluation par compétences.

Pourtant, la question de la mise en place de dispositifs pour l'adoption de cette dernière à l'école se pose actuellement avec force. En France, l'évaluation par compétences réclamée par le socle commun voté en 2005 rencontre des difficultés comme le souligne notamment un récent rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale (BO de juillet 2013, n°2013-072) : « Les démarches sont peu cohérentes, les pratiques d'évaluation le plus souvent individuelles et donc très hétérogènes ». C'est ainsi qu'il importe d'étudier les facteurs qui favorisent la pratique de l'évaluation par compétences des élèves au sein de l'école élémentaire.

Suite à une première recherche que nous avons menée à ce propos auprès des enseignants, nous étudions dans ce travail les points de vue de 36 directeurs d'écoles dijonnaises sur la pratique de l'évaluation par compétences. Un questionnaire administré individuellement, au troisième trimestre de l'année scolaire, a permis de mesurer leur attitude globale envers la dite évaluation, leurs croyances comportementales et normatives, ainsi que les difficultés ressenties dans la mise en œuvre de ce type d'évaluation (Ajzen, 1985, 1988;cf . Bennacer, 2001). Ce questionnaire permet également d'apprécier, par ailleurs, les changements engagés par l'école pour la mise en place de l'évaluation par compétences (parmi lesquels la mise en œuvre de nouvelles procédures d'évaluation ou la place de la notation chiffrée).

Mesure	Alpha N= 36 directeurs	Définitions et exemples d'items
Attitude globale (7 items)	.93	évalue le niveau auquel le directeur montre une attitude positive envers l'évaluation par compétences. Exemple : <i>Dans mon école, pratiquer l'évaluation par compétences est bénéfique.</i>
Croyances comportementales (11 items)	.92	ou les croyances du directeur en l'efficacité de l'évaluation par compétence comme impliquant des conséquences comportementales en classe. Exemple : <i>Dans mon école, pratiquer l'évaluation par compétences permet de s'assurer de la progression des élèves.</i>
Croyances normatives (3 items)	.49	évalue le niveau selon lequel les principaux référents des directeurs recommandent l'évaluation par compétences. Exemple : <i>Les inspecteurs de l'Education nationale pensent que les enseignants de mon école devraient pratiquer l'évaluation par compétences.</i>
Difficultés ressenties (3 items)	.35	ou l'intensité des difficultés ressenties par le directeur dans l'adoption de l'évaluation par compétences dans son école. Exemple : <i>Dans mon école, nous avons le sentiment d'avoir des difficultés à évaluer par compétences.</i>
Changements engagés dans l'école (5 items)	.85	évalue le niveau des changements engagés par l'école pour adopter l'évaluation par compétences. Exemple : <i>De nouvelles procédures d'évaluation ont été mises en place dans mon école pour pratiquer l'évaluation par compétences.</i>

Tableau 1. Description des mesures de l'étude

Note : Quatre possibilités de réponses sont proposées : Tout à fait vrai, Presque vrai, Presque faux et Tout à fait faux

L'examen des corrélations indique que la pratique de l'évaluation par compétences est favorisée par une attitude positive du directeur de l'école envers cette dernière (0,89), un niveau faible des difficultés ressenties (0,84) et de bonnes croyances comportementales (0,83). Ces trois variables corrèlent le plus avec la pratique de l'évaluation par compétences, suivies des changements engagés (0,50) et des croyances normatives (0,43).

Cette recherche sur les directeurs et celle menée au préalable sur les déterminants psychologiques de la pratique de l'évaluation par compétences (telle qu'elle est déclarée par les enseignants) répondent à la nécessité d'étudier les facteurs qui expliquent les conduites professionnelles et l'adoption d'une pratique pédagogique ou évaluative. Les résultats indiquent pour les enseignants que la pratique de l'évaluation par compétences s'explique essentiellement d'une manière directe par deux facteurs, l'intention de pratiquer ce type d'évaluation et les croyances comportementales. Il est donc primordial d'agir sur ces deux variables afin de favoriser chez les enseignants ce type d'évaluation.

Pour les directeurs, il ressort qu'une attitude positive envers l'évaluation par compétences semble favoriser considérablement leur adoption au sein de l'établissement. Il importe ainsi de la favoriser en pratiquant davantage l'évaluation par compétences dans les écoles et communiquant les résultats des différentes expérimentations menées.

Le deuxième facteur le plus déterminant de l'évaluation par compétences, selon l'examen des points de vue des directeurs, concerne les difficultés ressenties que rencontrent quotidiennement les enseignants comme le manque de formation ou de temps. L'intensité des difficultés perçus empêche donc le directeur d'encourager cette pratique au sein de son école.

On constate enfin, autant chez les directeurs que les enseignants, que leur motivation à se conformer aux attentes de leurs principaux référents et de l'Education nationale est une condition insuffisante à elle seule à favoriser l'adoption de l'évaluation par compétences. Les injonctions de l'institution parfois perçues contradictoires par les enseignants ne peuvent suffire à modifier les pratiques. L'enseignant, s'il est tenu de remplir un livret de compétences, peut très bien se conformer aux recommandations de l'éducation nationale sans mettre réellement en œuvre ses nouveaux dispositifs. Il ne suffit donc pas de cocher les items d'un livret, ou d'arrêter la notation chiffrée, pour s'engager activement dans cette nouvelle approche.

Éducation aux économies d'énergie : Évaluer des gestes efficaces, entre dynamique d'engagement et contextualisation

Frédéric Glomeron & Evelyne Bois

1 Contexte

Dans une société dans laquelle la majorité des activités humaines font appel à l'énergie (Bonfils, 2004), et compte tenu du contexte écologique dans lequel nous nous trouvons, les futurs citoyens doivent être formés, éduqués aux économies d'énergie dans une perspective de développement durable. Lors de leur scolarité obligatoire, les élèves peuvent appréhender cette partie du développement durable en lien avec différentes disciplines du collège (BO spécial n°6, 28 Août 2008 ; Bächtold et al., 2014). De plus, dans leur quotidien, les contraintes imposées par les collectivités territoriales ou l'éducation qu'ils reçoivent de leur famille peuvent également influencer leurs représentations sur les économies d'énergie.

Ainsi, à la fin de la troisième les élèves ont des connaissances issues du milieu scolaire, mais également de leur milieu familial (Bois, Glomeron & Hugon, 2014). Leur vision peut revêtir différentes échelles : locale et/ou globale. Ils semblent impliqués, critiques par rapport au manque d'actions au collège et mettent en avant les contradictions entre ce qu'il faut faire (ce qu'on leur enseigne) et ce qui est réellement fait. Leur discours sur les économies d'énergie est davantage celui de la contrainte ou de la culpabilité que celui qui donne du sens aux actions, exception faite pour le tri sélectif.

Nous présentons la suite de l'étude exploratoire engagée depuis 2 ans liée à l'éducation des jeunes aux gestes d'économie d'énergie. Les enseignants ont une forte part de responsabilité dans les choix pédagogiques qu'ils effectuent. Des questions ont guidé notre travail : Quelles sont les représentations des économies d'énergie chez les enseignants ? Comment enseignent-ils ce qui concerne les économies d'énergie ? Comment impliquent-ils leurs élèves ? Comment évaluent-ils l'impact de leur enseignement ?

2 Cadre théorique

Afin de répondre à ces questions, notre cadre théorique s'appuie sur plusieurs références et concepts.

2.1 Economies d'énergie

Une tentative de définition nous permet de situer qu'elles renvoient à de multiples activités différentes (Bonfils 2004 ; Moussaoui, 2009 ; Zelem 2012) en limitant la consommation d'énergie, en évitant les pertes sur l'énergie par un engagement de l'individu dans une société de « consommation » vs société de « modération ». La démarche adoptée serait celle d'un citoyen éco-responsable. Nous proposons donc que les économies d'énergie sont celles liées à l'électricité, au chauffage, aux transports, au recyclage et à l'eau.

2.2 Représentations sociales

Les représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Seca 2010) chez les enseignants, que ce soit dans leurs pratiques personnelles ou professionnelles apparaissent comme des éléments potentiellement importants qui conditionnent les activités et leur décisions. Jodelet (2007) présente la représentation comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »

Pour Abric (2003), « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. »

Les représentations sociales des enseignants nous semblent ainsi assez fondamentales pour l'analyse à la fois de ce qu'ils pensent des économies d'énergie mais aussi de la manière dont on peut envisager les activités et apprentissages des élèves et leur régulation, contrôle. Cela oriente les actions que ce soit d'un point de vue personnel que sur le plan professionnel en classe.

2.3 Le rapport au savoir

Il est important, par ailleurs, dans la perspective d'étudier chez les enseignants la mise en œuvre d'activités éducatives liées aux économies d'énergies d'interroger le rapport au savoir (Maury et Caillot, 2003 – Caillot, 2014) que ces derniers entretiennent vis à vis de cette thématique

En ce qui concerne le rapport au savoir, Caillot, en 2014, nous indique qu'il constitue « un marqueur identitaire et épistémique pour l'enseignant ». En effet l'enseignant est fortement marqué par sa discipline académique, par son vécu, la manière dont se sont construites ses connaissances...

Pour ces dernières Jonnaert (2003) précise la nature des connaissances suivant une quadruple caractérisation :

- 1) les connaissances sont construites (et non transmises)
- 2) elles sont temporairement viables (et non définies une fois pour toutes)
- 3) elles nécessitent une pratique réflexive (et non admises comme telles sans remise en cause)
- 4) elles sont situées dans des contextes, des situations pertinentes par rapport à des pratiques sociales établies (et non décontextualisées)

La référence à une démarche réflexive pour l'enseignant nous conduit à évoquer le principe d'un regard évaluatif que celui-ci doit exercer sur son action et les impacts de celle-ci.

2.4 Le regard évaluatif

Dans la perspective d'un regard évaluatif, pour De Ketele (2010), l'enseignant doit se doter d'une grille de lecture de ce qu'il fait. Cette grille porte un principe d'autoévaluation en portant l'attention sur les actions que l'enseignant met en œuvre et leurs impacts. Cela induit une caractérisation de la démarche adoptée, l'efficacité des gestes, l'engagement des élèves et leurs apprentissages

Cette pratique réflexive, auto évaluative constitue, pour les enseignants un apprentissage qui fournit des repères et renforce le sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement (Safourcade et Alava, 2009).

Nous nous sommes alors posé la question de savoir comment engager les enseignants dans une démarche de pratique réflexive avec un regard évaluatif sur ce qu'ils font avec les élèves en matière d'économie d'énergie ?

Du point de vue des élèves, ceux-ci sont demandeurs d'activités. Ils dénoncent souvent les incohérences qui leur apparaissent entre les connaissances délivrées et leur mise en œuvre effective au collège.

Nous avons émis 2 hypothèses :

Hypothèse 1 : Les représentations et l'engagement des enseignants, en matière d'économie d'énergie, ont un lien direct avec les activités qu'ils proposent aux élèves.

Hypothèse 2 : Les activités proposées aux élèves sont essentiellement basées sur des connaissances générales pour les élèves, sans mise en pratique.

3 Méthodologie

Nous partons d'une étude de cas d'un collège sans action spécifique liée au développement durable. Cinq enseignants (Technologie, SVT, Sciences physiques, Histoire-géographie et documentaliste) ont été interviewés par des entretiens semi-directifs de 15 à 30 minutes. Chaque entretien, réalisé dans l'établissement, a été enregistré et transcrit. Les questions portaient sur leurs représentations concernant le développement durable, les économies d'énergie, la manière dont ils enseignent les économies d'énergie, les activités qu'ils proposent, les difficultés qu'ils rencontrent et leur engagement personnel vis-à-vis des économies d'énergie. Les enseignantes interviewées avaient entre 12 et 20 ans d'expériences, sauf l'enseignante de Technologie qui était en fin de carrière.

4 Résultats et analyse des données recueillies :

Un verbatim des entretiens a été établi. Puis, une analyse qualitative du discours a permis de caractériser 1) - le point de vue (et les représentations) de chaque enseignant ; 2) - son engagement personnel vis à vis du développement durable et des économies d'énergie en particulier ; 3) - le type d'activités qu'ils proposent ou privilégient en classe et 4) - le mode de sollicitation ou d'engagement des élèves envers ces activités :

4.1 Enseignante Sciences Physiques

Les représentations sont concrètes, pragmatiques : « isolation des maisons, sujet sur les transports, faire attention à ce qu'on achète, réfléchir à l'impact de ce qu'on consomme, d'où ça vient, ...et tout ce qui est recyclage ». L'engagement personnel est fort « il fait 15°C chez nous, on est quand même très économes au niveau de l'énergie, au niveau de l'eau... je fais du covoiturage, du compostage. Et moi, je ne peux pas manger une conserve, c'est pas possible ». En revanche, il n'y a pas d'activités scolaires pratiques proposées en classe ; sont privilégiés les exposés, les sondages « qui prend des douches ou des bains ? et les calculs sur le coût d'une lampe allumée ». Les applications sont imposées aux élèves dans la classe comme par exemple un bac pour recycler les piles, les feuilles de brouillons, le scotch, les lumières...

4.2 Enseignante Histoire – Géographie

Les représentations sont d'ordre général sur un niveau macro : « une consommation différente, une production différente... produire d'autres types d'énergie ». L'engagement personnel est présent avec l'isolation de la maison, le chauffage, la consommation locale et en produits bio. En revanche, il n'y a pas d'activités scolaires pratiques proposées et pas d'applications en classe. Des études de cas locales et globales qui visent l'acquisition de compétences de choix, de prise de décision sont proposées.

4.3 Enseignante Sciences de la Vie et de la Terre

Les représentations sont d'ordre général : « essayer de ne pas trop consommer d'énergie, tout ce que l'on peut faire pour essayer d'en limiter la consommation ». L'engagement personnel existe et concerne les lumières allumées, la veille des appareils électriques, la récupération de l'eau de pluie, le compost, la consommation de produits de saison, bio... En revanche, il n'y a pas d'activités pratiques proposées, il s'agit davantage d'un travail oral, basé sur le discours et les applications concrètes sont imposées dans la classe comme les lumières allumées.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

4.4 Enseignante Technologie

Les représentations sont pessimistes sur le pouvoir d'agir des individus « pas grand-chose par rapport à ce que les usines font, ... ça changera ma facture d'électricité ». L'engagement personnel est présent avec le compostage, la mise en veille des appareils et des récupérateurs d'eau. En revanche, il n'y a pas d'activités scolaires pratiques proposées en classe, des vidéos sont regardées et des applications ponctuelles (économie de papier) sont imposées dans la classe.

4.5 Enseignante Documentaliste

Les représentations sont affirmées et concrètes « c'est les énergies qui sont la source de toutes les pollutions, donc les économies d'énergie c'est le préalable à tout. Sur tout ce qui est transport, avec les ampoules, habitat, isolation, chauffage ». L'engagement personnel est fort avec du co-voiturage, l'utilisation des transports en commun, les circuits courts pour l'alimentation... « ne pas trop chauffer... ».

Des activités scolaires pratiques sont mises en place sous forme de projets pluridisciplinaires qui ouvre sur des activités de réflexion, développement de l'esprit critique, et des applications pratiques sont envisagées au collège par la mise en place d'un projet jardin.

Les entretiens sur ce que disent les enseignants sur les économies d'énergie, leurs représentations, ce qu'ils font en classe sur les économies d'énergie et ce qu'ils mettent en œuvre d'un point de vue personnel expriment un écart concernant les comportements et gestes à mettre en œuvre : pas de mise en situations réelles, contradictions entre le discours dans ce qui est enseigné et les comportements constatés au collège.

Pas de mise en lien direct entre ce qui est vu au collège à propos des économies d'énergie et le vécu quotidien des élèves à la maison.

4.6 ...du côté des programmes scolaires

Il est intéressant de mettre en perspective le discours des enseignants et ce que disent les programmes scolaires.

Les économies d'énergie peuvent être traitées sous différents aspects dans plusieurs disciplines. Peu d'éléments ou d'activités explicites sont liés aux gestes. Il n'y a pas de référence au « transfert vers la pratique quotidienne », alors qu'il est possible de le faire.

5 Discussion

La vision est fortement liée à la discipline scolaire enseignée.

Les connaissances des enseignants sur le développement durable sont étroitement liées à la discipline qu'ils enseignent comme le souligne Caillot (2014), mais également à leur engagement personnel. En ce qui concerne les économies d'énergie, les enseignants interrogés restent parfois flous dans leurs réponses alors que d'autres citent des actions concrètes en lien avec les définitions données par Bonfils (2004), Moussaoui (2009) et Zelem (2012). ceux qui sont les plus précis sont ceux qui ont un engagement personnel et professionnel important (Sciences Physiques et Documentaliste).

Dans leurs classes, les enseignants mettent en place différentes stratégies en lien avec le programme pour parler des économies d'énergie, exception faites de la documentaliste qui travaille en lien avec d'autres enseignants. Ils éprouvent tous des difficultés quant à la mise en place de situation d'apprentissage permettant la mise en place de gestes efficaces. Ils se retranchent derrière les programmes, ce qui rejoint les propos de Bätchold et al., (2014) qui soulignent un aspect sociétal de l'énergie imprécis et lacunaire des programmes, le manque de temps, le manque de compétences, le manque de formation. Seule la documentaliste semble se permettre la possibilité d'agir au collège, même si elle reconnaît que « les élèves ont les bonnes réponses, mais qu'ils ne veulent pas faire », ce qui rejoint les travaux de Garabuau-Moussaoui (2009) sur les pratiques énergétiques en fonction des âges de la vie, l'adolescent « oublie », dit qu'il a « la flemme ».

Nous pouvons donc dire que la proposition d'activités concrètes, même faible semble articulée à la fois à l'engagement personnel mais aussi aux possibilités données par les programmes scolaires. De plus, qu'il y a très peu de gestes concrets réfléchis collectivement et réalisés librement par les élèves, pas de liens ou transferts vers la vie quotidienne des élèves. Et qu'il n'y a pas de référence à l'évaluation en terme d'éducation aux économies d'énergie (hormis sur des connaissances générales).

Les résultats de cette étude permettent d'identifier les manques et les besoins des enseignants et de faire des propositions qui concernent les gestes efficaces en terme d'économie d'énergie accessibles et pouvant être proposés aux élèves. Ainsi, des situations réelles qui permettent de construire des compétences chez les élèves et qui peuvent être évaluées par le biais d'un principe d'évaluation authentique pourrait être mises en place. En effet, il est nécessaire, pour confirmer et stabiliser l'engagement (Joule et Beauvois, 2002) des élèves dans l'accomplissement de gestes efficaces en faveur des économies d'énergie, que la mise en acte soit réalisée. Le sens donné par l'action en situation réelle, l'objectif à atteindre, traduisent et renforcent la motivation. Les stades repérables dans les changements de comportement (Prochaska, Norcross & Di Clemente, 1994) intègrent ces actions. Il apparaît que cette mise en situation réelle est généralement absente et les enseignants éprouvent de réelles difficultés à repérer et organiser des activités. Par ailleurs, le lien, le transfert, la continuité vers les pratiques à la maison sont le complément indispensable à l'éducation du futur citoyen soucieux du développement durable.

6 Conclusion - Perspectives

Des préconisations pour la formation des enseignants par un regard évaluatif : Quel regard évaluatif ?

Selon De Ketele (2010), l'enseignant doit se doter d'une grille de lecture de ce qu'il fait. Ainsi, il semble nécessaire de considérer les gestes efficaces et authentiques qui ont une portée et du sens par rapport aux pratiques sociales, quotidiennes, des élèves. Des gestes qui intègrent : le pouvoir d'agir de l'élève avec une capacité de choix, de prise de décision et qui offrent l'occasion d'un réel engagement par un transfert vers les activités quotidiennes personnelles de l'élève. Par exemple : la régulation du chauffage, l'utilisation raisonnée de la quantité d'eau chaude, l'utilisation de l'éclairage, le contrôle des appareils électriques en veille ou branchés, le choix de produits, le choix des moyens déplacements...

Afin de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Safourcade et Alava, 2009), des compétences semblent nécessaires chez l'enseignant pour proposer des situations d'apprentissage aux gestes efficaces d'économie d'énergie :

Repérer des gestes d'économie d'énergie pertinents

Sélectionner parmi les possibles

Situer dans les contextes dans lesquels ils peuvent apparaître

Expliquer, donner le sens et la réalité de l'impact

Mettre en référence dans des situations authentiques et transposables

Évaluer l'appropriation, la mise en œuvre et le transfert

Ainsi, pour l'exemple de la régulation du chauffage d'une pièce, il autorise un travail sur le lien entre l'école (pour la classe) et la maison (pour la chambre) et offre une perspective de transfert. Les principales activités pouvant être menées avec les élèves : identification du contexte (dispositions favorables, résistances éventuelles...), relevés de température, diagnostic à partir des données, choix d'une température de confort, quantification des écarts, caractérisation de l'appareil et du mode de réglage, calcul du surcoût en fonction de la puissance, réglage(s), mesures, bilan énergétique et retour d'expérience...

Dans une approche systémique des situations et contextes, le regard évaluatif renforce la démarche réflexive nécessaire pour l'enseignant. Un levier important reste l'apprentissage par l'expérience, le partage et le retour d'expérience pour le collectif. Enfin, un principe d'évaluation collaborative avec les élèves pourrait contribuer à l'engagement de ces derniers et à l'appropriation du sens donné aux actions.

Références bibliographiques

Bächtold M., Munier V., Guedj M., Lerouge A., Ranquet A., (2014) Quelle progression dans l'enseignement de l'énergie... RDST n°10, 63-92

Bois E., Glomeron F. & Hugon M., (2014), Évaluer les comportements liés à l'EDD :

cas de l'éducation aux économies d'énergie, Actes de la 1^{ère} Université d'été internationale de l'ADMEE – Europe, IUFM CVL - Université d'Orléans.

Bonfils, S., (2004), Stratégies énergétiques pour le développement durable. Actes du colloque énergie et développement durable, 29-36.

Caillot M., (2014) Le rapport aux savoirs des élèves et des enseignants. Dans le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe. Coordoné par Bernard M-C., Savard A., Beaucher C., CRIRES, Université de Laval.

De Ketele J.-M., (2010), Ne pas se tromper d'évaluation. Revue Française de linguistique appliquée. XV-I, 25-37.

Garabuau-Moussaoui, I. (2009). Vers une génération de la modération ? Pratiques, représentations et systèmes de consommation énergétique selon les âges sociaux. In M. Dobré et J. Salvador, Consommer autrement, pp. 253-265. Paris : L'Harmattan.

Joule R.V. et Beauvois J.L., (2002), Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Joule R.V. et Beauvois J.L., (1998) La soumission librement consentie, Paris, Presses universitaires de France.

Maury S. et Caillot M. (sous la dir.), (2003), Rapport au savoir et didactique, Col. Education et sciences. Editions Fabert.

Prochaska J., Norcross J. & Di Clemente C. (1994), Changing for Good : The Revolutionary Program That Explains the Six Stages of Change and Teaches You How to Free Yourself from Bad Habits, New-York William Morron Company Inc.

Safourcade, S. & Alava, S. (2009), S'auto évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement, Questions Vives, 6(12), 108-123

Seca (2010)

Tardif J., (1993), L'évaluation dans le paradigme constructiviste, In L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation. (Coll. sous la direction de René Hivon), Université de Sherbrooke, p. 27-56. Zelem (2012)

Expérimentation de dispositifs de formation de correcteurs à l'usage de grilles à échelles descriptives pour l'évaluation de la résolution de problèmes

Maxim Morin, Thomas Gervais & David Ménard

La résolution de problèmes avec application numérique est au cœur de nombreux cours à caractère mathématique ou scientifique. Pour l'enseignant, non seulement cette approche permet de développer chez les étudiants certaines habiletés de raisonnement quantitatif ainsi que les concepts fondamentaux d'un cours (par ex., les notions et principes de la mécanique classique), mais elle est aussi un moyen d'évaluer leurs apprentissages (Jonassen, 2011). Pour l'apprenant, ce type de problème exige qu'il dégage les informations nécessaires et suffisantes d'un énoncé textuel, parfois accompagné d'un diagramme, puis qu'il exécute une séquence d'opérations mathématiques avant d'aboutir à une réponse numérique. Les actions de l'étudiant sont généralement captées au moyen des copies-réponses, et les traces laissées par celui-ci renferment des informations utiles en vue de l'évaluation des apprentissages. Elles servent à retracer plus fidèlement le cheminement de l'étudiant et elles font ressortir les erreurs commises, s'il y a lieu.

L'appréciation des démarches de résolution pose pourtant plusieurs défis dans un contexte où le cours est enseigné à de très grands groupes d'étudiants ($N > 100$), tel qu'on les retrouve au début de plusieurs programmes universitaires. En effet, la correction d'examens de résolution de problèmes est souvent une tâche qui est partagée entre le professeur responsable du cours et un groupe d'auxiliaires d'enseignement composé d'étudiants aux cycles supérieurs. Idéalement, le professeur accorderait du temps à l'élaboration d'outils d'évaluation et à la formation des correcteurs, de manière à uniformiser les pratiques de correction et de notation.

La présente étude s'installe ainsi dans un projet de développement pédagogique mené dans un cours de Mécanique pour ingénieurs à l'école Polytechnique de Montréal, qui est offert à plus de 550 étudiants chaque année. Elle s'inscrit dans la continuité d'une autre étude qui a été consacrée à l'élaboration et à la mise à l'essai d'une série de grilles à échelles descriptives pour l'évaluation de la résolution de problèmes (Morin et collaborateurs, 2012). Cette première recherche a d'abord servi à documenter le processus d'élaboration et de perfectionnement des grilles, mais elle a également mis en évidence l'importance de la formation accordée aux correcteurs.

La recherche actuelle a pour objectif d'expérimenter deux dispositifs de formation des correcteurs: un guide d'autoformation et une séance de correction collective. Pour ce faire, huit étudiants aux cycles supérieurs en génie ont accepté de participer à la recherche qui comprend trois rondes de correction. À chaque ronde, les participants ont corrigé un échantillon de 60 copies-réponses composées de 3 à 5 problèmes en mécanique, puis ils ont été invités à faire le point sur leur expérience lors d'un court entretien (entre 15 et 45 minutes). Le guide d'autoformation leur a été remis avant même d'entreprendre la première ronde de correction. Ce document de quatre pages donne les consignes générales de la procédure et il correspond à un niveau minimal de soutien pour des correcteurs qui n'ont jamais utilisé des grilles à échelles descriptives. Le second dispositif de formation a été implanté entre la première et la seconde ronde de correction. Quatre correcteurs et le professeur responsable du cours de Mécanique pour ingénieurs ont été réunis lors d'une rencontre de 120 minutes au cours de laquelle ils ont eu à corriger individuellement un échantillon de cinq copies-réponses, puis ils ont eu à expliquer chacun leur tour les opérations de correction qu'ils ont effectuées. Ils étaient également encouragés à réagir aux propos de leurs collègues tout au long de la rencontre. Enfin, aucun dispositif supplémentaire de formation n'a été offert avant la dernière ronde de correction de sorte à examiner la stabilité dans le temps des effets des dispositifs de formation déjà mis en place.

Les données collectées dans l'étude ont été analysées de manière mixte. Du point de vue des analyses quantitatives, les estimations du coefficient de corrélation intraclasse indiquent un degré d'accord interjuges acceptable (> 0.70) pour la plupart des problèmes, et ce même pour les correcteurs qui ont seulement reçu le dispositif d'autoformation. En ajout, les coefficients de corrélation intraclasse estimés lors des deuxièmes et troisièmes rondes sont tous plus élevés pour le groupe des correcteurs ayant participé à la séance de correction collective, sauf pour un problème. Par ailleurs, les participants ont exprimé globalement une appréciation positive au sujet des dispositifs de formation et des grilles de correction lors des entretiens individuels, et ce encore qu'ils aient signalé certaines difficultés lorsque les grilles ne s'adaptaient pas aux situations-problèmes. Les participants à la correction collective ont exprimé que cette activité de formation leur a permis, d'une part, de mieux appréhender la procédure de correction et d'assurer une plus grande cohérence avec les consignes données par le professeur dans le cours et d'autre part, elle les a aidés à conforter leur sentiment de confiance en leur propre jugement.

En somme, l'implantation de nouveaux outils d'évaluation comme des grilles à échelles descriptives n'est pas une mince tâche lorsqu'elle se fait dans un milieu où les évaluateurs n'ont jamais fait usage de tels outils, et c'est pourquoi cette recherche a examiné la valeur ajoutée de deux dispositifs de formation. Même s'il s'agit d'un soutien minimal, l'instauration d'un guide d'autoformation a entraîné des résultats qui sont déjà plus prometteurs que ceux rapportés lors d'une première expérimentation des mêmes grilles de correction. Néanmoins, ces résultats positifs peuvent être attribuables simultanément à plusieurs facteurs, comme le perfectionnement des grilles ou l'établissement d'une procédure de correction claire à travers le guide de formation. Pour le reste, la correction collective offre elle aussi une valeur ajoutée, qui s'illustre tant au niveau de la hausse de la fidélité des scores que de la consolidation du sentiment de confiance chez les correcteurs. Ce dispositif, plus intensif, nécessite néanmoins de mobiliser certaines ressources qui ne sont pas toujours à la disposition de personnel enseignant.

Didactique du design, l'exposition comme dispositif d'évaluation

Brigitte Auziol

La question de la didactique du design est l'objet de nombreux travaux récents principalement autour de la thématique du projet. Nous nous intéressons principalement au rapport entre le projet interne à la formation et l'exposition des résultats comme moment évaluatif privilégié. Prenant appui sur un terrain d'expériences pédagogiques dans l'enseignement supérieur (licence 3 Arts Appliqués) et des références dans les travaux de recherche sur l'évaluation formative, nous explorons ce que le dispositif médiatique de l'exposition peut apporter si on l'aborde dans ses dimensions évaluatives. L'analyse nous permet de mettre en évidence 4 pistes que la communication argumente et développe :

- 1) Tout d'abord l'exposition est un objet d'évaluation à caractère synthétique. Dans la mesure où elle concrétise l'intention de conception, elle est susceptible de permettre une lecture de celle-ci et donc de préciser le sens qui a été voulu par les étudiant-concepteurs.
- 2) Ensuite, l'exposition provoque un regard pluriel et croisé sur la chose exposée : les étudiants sont invités à effectuer une observation analytique du point de vue du concepteur lorsqu'ils contemplent leur propre production et du point de vue du visiteur lorsqu'ils s'intéressent à celles de leurs camarades. On essaie de montrer l'aspect hautement formatif de ce décalage des regards.
- 3) Nous nous intéresserons aussi à la mise en évidence des décalages de jugement qui se font jour entre les étudiants. L'enseignant évaluateur peut provoquer des explicitations de ces décalages et ainsi contribuer à introduire une dimension critique, portant sur les conduites et les réalisations des projets.
- 4) Enfin dans la mesure où le commanditaire est présent en tant que premier visiteur de l'exposition, ses commentaires et les échanges qui s'établissent avec les étudiants, constituent un matériel d'un grand intérêt puisqu'ils fournissent des pistes pour apprécier la réception dans le champ professionnel.

1. La situation d'évaluation

Cette étude porte sur un dispositif d'évaluation singulier. Comme l'indique le titre, nous sommes dans le cadre de l'enseignement du design en licence d'Arts Appliqués dans l'enseignement supérieur.

1.1. Le contexte institutionnel

L'enseignement du design s'est développé ces dernières années à l'Université en se distinguant des Arts Plastiques sous la forme d'une licence d'Arts Appliqués. C'est encore le nom de notre diplôme à l'Université de Nîmes, le terme de « design » n'apparaissant que pour les diplômés post-licence. Alors qu'en Europe, en Belgique, en Allemagne, ou dans le monde anglo-saxon, cet enseignement a depuis longtemps une place reconnue, ce n'est le cas que depuis peu de temps dans le cadre universitaire en France. En fait, l'enseignement du design a toujours eu une histoire assez originale depuis les expériences du Bauhaus dans les années 1930 et avait souvent déjà conduit auparavant à l'existence de structures spécifiques : ENSAD, Ecole Boule, avec une faible reconnaissance universitaire. L'histoire de l'enseignement de cette discipline a fait l'objet d'une étude quasi exhaustive (Laurent, 1999). A côté de l'enseignement du design dans le supérieur, on assiste au développement d'une recherche comme l'atteste la naissance de la revue intitulée « Sciences du design ». Néanmoins, notons que le design sous l'appellation « arts appliqués » est massivement présent dans le second degré avec un corps professoral spécifique intervenant dans les cursus techniques et professionnels. Un ouvrage récent intitulé « Enseigner le design » (Caraës & Coeur, 2010) a été édité sous la direction de l'Inspection Générale de la discipline, il aborde les enjeux de cet enseignement.

1.2. Une pédagogie du projet

Nous dirons simplement quelques mots des particularités didactiques de l'enseignement de cette discipline. Ce sera pour préciser que l'on trouve dans l'enseignement du design une dimension forte de l'activité professionnelle des designers : la conduite de projet. Dans un ouvrage récent présentant le design dans la collection « Que Sais-je ? », Stéphane Vial consacre un chapitre : « Le projet en design et sa méthode » à cette question (2015, Chapitre 4). Comme pour tous les métiers qui tentent de répondre à une commande en utilisant les ressources de la créativité, le cœur de l'activité du designer s'organise sous la forme de projet : « Là, où l'artiste crée des « œuvres » pour des publics, le designer conçoit des « projets » pour des usagers. « Tout se passe comme s'il existait un postulat fondamental et fondateur selon lequel « faire du design = faire du projet. » (Vial, 2015, p. 80). Selon cet auteur, discutant les propositions du spécialiste du projet J-P. Boutinet, « le design n'est pas une culture du projet mais une discipline du projet » (Vial, 2015, p.82). On comprend que le projet est l'alpha et l'oméga du design.

Pour continuer à situer notre propos, nous retiendrons surtout que, dans la formation des futurs designers, l'apprentissage à la conduite de projet est un moment essentiel et qu'il passe nécessairement par le pilotage de projets à l'intérieur du champ pédagogique. Cela ne doit pas être compris comme une simple application de la règle du « learning by doing » selon la formule

chère à John Dewey (Ou Tsuin Chen, 1958) mais comme la construction d'un isomorphisme entre une méthode de conception en design et un dispositif pédagogique qui se donne pour objectif un apprentissage de cette méthode. Le processus de conception est considéré « comme un acte de projet, fondé sur des méthodes rationnelles. » (Vial, 2015, p.85).

Dans nos travaux avec les étudiants, nous avons à faire, la plupart du temps, à une véritable commande externe à l'institution universitaire. Les étudiants mènent des opérations voisines de ce que font sur le terrain les designers aguerris. Simplement, ils ne sont pas soumis à la même obligation de résultats. On leur concède une certaine forme de droit à l'erreur qui est justement la marque du contexte pédagogique (Astolfi, 1997).

2. Le processus d'évaluation

2.1. Un modèle d'analyse

Nous souhaitons donc travailler sur l'évaluation des projets d'un point de vue analytique et pour cela nous convoquons un modèle qui a vu le jour dans les années 1980 dans une équipe de chercheurs du Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. S'inspirant des travaux de la sociologie du travail, Jean-Marie Barbier (1985) propose une modélisation du processus d'évaluation qui sera ensuite repris avec des modifications mineures par d'autres chercheurs en évaluation (Hadji, 1992 ; Campanale, 1997). Ces chercheurs nous invitent à distinguer dans le processus évaluatif quatre catégories essentielles : le référé de l'évaluation, production d'informations objectivées qui constituent le matériau à partir duquel travaille l'évaluateur ; le référent, ensemble de moyens sur lequel s'appuie l'expertise de l'évaluateur ; le jugement qui résulte de la mise en œuvre comparative des deux catégories précédentes et qui forme le véritable produit de l'acte évaluatif. Ce processus est conduit dans le cadre de rapports particuliers qui unissent et différencient évaluateur et évalués, dans une logique marquée, avec des nuances importantes selon les contextes et les types d'évaluation, par la domination des premiers sur les seconds.

Nous pouvons représenter ce modèle par le schéma suivant :

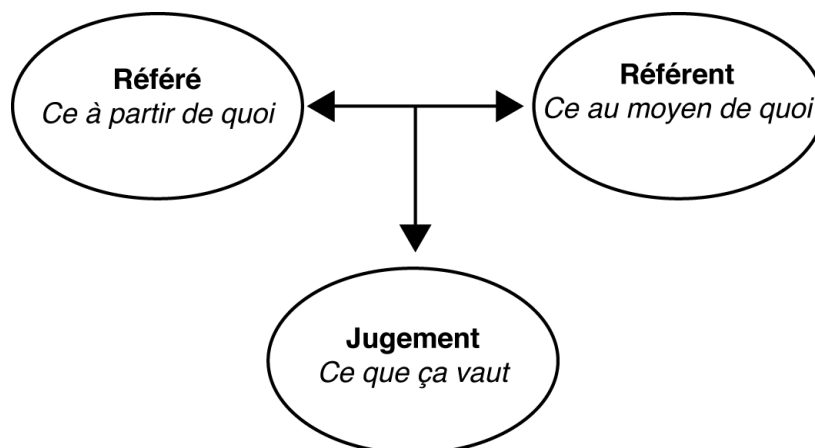


Figure 1 : schéma Référé/Référent/jugement

Bien des points seraient à discuter dans cette présentation un peu simplifiée. Mais telle qu'elle est énoncée, elle va nous permettre d'analyser le processus que nous avons mis en œuvre.

2.2. La description du processus

Nous n'avons pas eu encore le loisir de parler de ce qui fait la spécificité du dispositif d'évaluation du projet : la notion d'exposition. C'est ce que nous allons faire maintenant en nous appuyant sur les quatre concepts que nous venons de rappeler.

Les étudiants travaillent en équipe sur un dispositif d'atelier (on utilise couramment l'anglicisme Workshop). Ce travail débouche sur une proposition, un résultat qui dans une pratique fréquente d'évaluation est l'objet d'évaluation (le référé) soumis à l'expertise de l'équipe d'enseignants (référent) qui en tire une appréciation (jugement) converti en notation selon une procédure plus ou moins explicitée.

Le processus que nous adoptons fait rupture avec cette pratique habituelle car nous visons prioritairement la dimension formative de l'évaluation (Allal, 1991 ; Cardinet, 1989), en choisissant de faire de l'exposition un moment évaluatif au service des apprentissages. Nous voulons que les étudiants soient évaluateurs au même titre que les enseignants, ces derniers ayant certes une meilleure expertise, ne serait-ce que par leur position institutionnelle. Pour que tous les acteurs puissent se positionner en évaluation, travailler ensemble, tout en manifestant leurs différences, il est impératif que le processus s'appuie sur un référé commun à tous : l'ensemble des projets réalisés par toutes les équipes. Cet ensemble de projets dont on doit prendre connaissance rapidement, c'est l'exposition du résultat des travaux. C'est pourquoi, le workshop se termine par la consigne de réaliser une ou plusieurs affiches qui viendront prendre place sur le mur de la salle d'exposition afin que tout le monde puisse en prendre connaissance.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

L'exposition des projets constitue donc le référent de l'évaluation. Le dispositif d'exposition permet une visibilité des projets par l'intermédiaire d'une visite commentée par les réalisateurs des affiches. Elle permet surtout de convoquer sur une même posture d'évaluateurs, les différents acteurs qui ont des statuts différents dans la situation.

On peut en dénombrer trois :

- Les étudiants, tout d'abord, positionnés soit en autoévaluation lorsqu'il s'agit de se prononcer sur leur propre production, soit en évaluation par les pairs lorsqu'ils s'intéressent aux productions de leurs camarades.
- Les enseignants, organisateurs du workshop qui sont détenteurs d'une compétence et d'une expertise pédagogique.
- Le commanditaire du projet, professionnel externe à l'université qui apporte un point de vue pragmatique car il apprécie forcément les possibilités de mise en oeuvre des solutions construites par les étudiants.

On comprend que le référent d'évaluation diffère selon le statut de ces trois évaluateurs. A priori, les étudiants sont dans une situation de formation où le référent d'évaluation des productions est à construire. Cela va se faire notamment en s'essayant à évaluer ce que les autres ont fait par comparaison avec leurs propres travaux. Cela va nécessiter d'explicitier les jugements portés dans un premier temps de manière assez informelle et intuitive. Cette explicitation, guidée par les enseignants, est une excellente situation d'apprentissage car elle permet de revenir de manière critique sur l'activité d'apprentissage.

Les enseignants, confrontés au discours étudiant, vont devoir eux aussi argumenter leurs propres choix. Ce discours, qui prend durant la visite de l'exposition le plus souvent la forme d'un dialogue, est un moment fort de formation pour les étudiants car ils peuvent mieux comprendre les raisons d'éventuels écarts de jugement entre eux et leurs professeurs.

Le commanditaire exprime un point de vue extérieur au contexte pédagogique. Il s'intéresse à l'exposition comme référent de l'évaluation à la lumière de cette expertise professionnelle. L'écoute de son discours évaluatif sur les projets réalisés par les étudiants remplace le dispositif au cœur d'une perspective professionnelle. C'est pourquoi nous disons qu'à ce moment, l'évaluation est non seulement formative mais professionnalisante.

Nous avons donc essayé de montrer que la situation d'exposition est une situation d'évaluation caractérisée par une pluralité de regards de visiteurs qui sont aussi des évaluateurs et que ce croisement des regards contribue à une expression, un dialogue hautement formatif et professionnalisant. Nous voulons maintenant préciser que si cette visite évaluative de l'exposition est instrumentée, l'effet d'apprentissage peut être décuplé.

3. Les effets de l'instrumentation de la visite de l'exposition

L'instrumentation de la visite de l'exposition repose principalement sur une grille de critères. Grâce à ce document, le jugement d'évaluation prend une dimension analytique.

Dans la pratique qui est la notre (mais on peut imaginer d'autres façons de faire), deux grilles sont proposées aux étudiants pour évaluer leur production et celles de leurs camarades. La première (grille de critères A) va être aussi utilisée par l'équipe enseignante, la seconde (grille de critères B) sera pratiquée par le commanditaire. Les critères choisis dans la grille A rendent compte principalement d'objectifs au contenu pédagogique, ceux de la grille B affirment plus nettement une préoccupation professionnelle. On trouvera un exemple de ces deux grilles en annexe. Ces grilles comportent une échelle sur laquelle, peut être matérialisée (par une croix par exemple), le jugement de chaque évaluateur critère par critère, sachant que chaque opérateur est ignorant au moment de son choix de ce que fait l'autre évaluateur qui utilise le même outil.

Si nous résumons, les étudiants pour chaque projet exposé remplissent les deux grilles d'évaluation pendant que professeur et commanditaire font de même chacun de leur côté avec l'outil qui leur est dévolu. Le dépouillement des résultats (qui peut être informatisé afin de rendre cette phase moins fastidieuse), fait apparaître pour chaque projet :

- a. L'autoévaluation des réalisateurs du projet
- b. La moyenne des jugements faits par les étudiants
- c. L'évaluation des enseignants
- d. L'évaluation du commanditaire

Nous choisissons de ne pas exploiter les résultats de l'autoévaluation, laissant aux intéressés le soin de méditer sur l'appréciation de leur propre travail.

Par contre, nous menons une comparaison analytique entre b et c d'une part et c et d d'autre part.

Nous confrontons donc le point de vue des étudiants à celui des enseignants et ensuite le point de vue de ces mêmes étudiants à celui du commanditaire.

Comme nous avons dans cette pratique comparative, deux constantes : le référent produit par la visite de l'exposition d'une part et la liste de critères d'autre part, la comparaison est particulièrement intéressante car elle conduit à s'interroger sur les raisons des écarts de jugement qui se font jour. Evidemment, nous nous arrêtons sur les écarts de jugement identifiables sur l'échelle de valeur et plus particulièrement, nous choisissons d'exploiter ceux qui sont les plus importants.

La réflexion sur ces écarts alimentent un dialogue approfondi qui peut aussi bien porter sur la nature de la réalisation, c'est à dire un aspect du référent retenu par l'évaluateur, que sur la compréhension, le sens donné au critère considéré (définition du référent qui peut-être différent selon les statuts d'évaluateur).

C'est donc un véritable dialogue qui s'instaure entre évaluateurs où chacun doit argumenter ses positions. Ce qui est convoqué au travers de cette dynamique, c'est le sens des projets réalisés, la reconnaissance des qualités et des insuffisances qu'ils présentent mais aussi leur pertinence dans une perspective clairement professionnelle.

Le schéma qui suit tente de rendre compte de ce processus comparatif critérié et de ses effets.

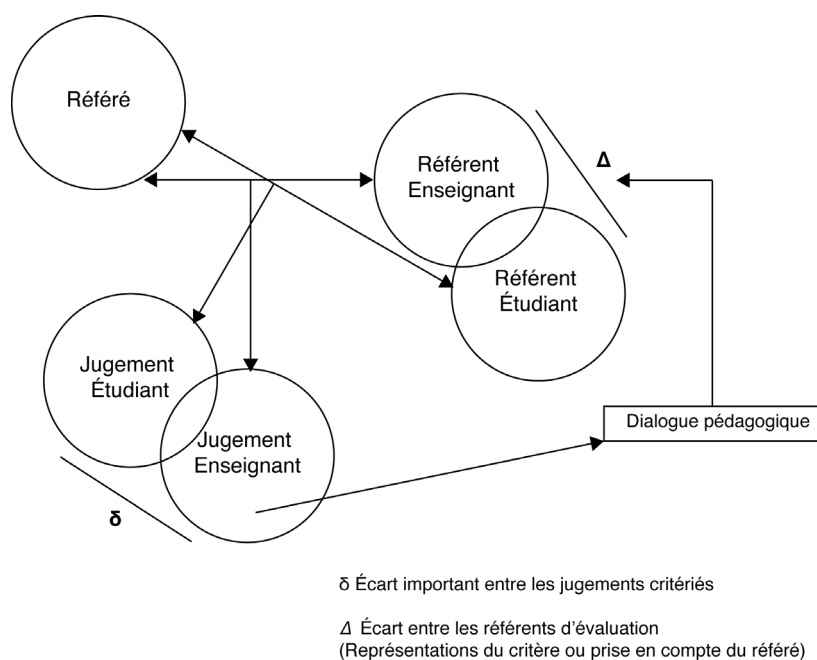


Figure 2 : co-évaluation critériée

4. Conclusion : un exemple de dispositif

Pour conclure cette étude, nous avons souhaité l'illustrer par un projet conduit en 2011-2012. Il s'agissait de la conception d'un événement œnologique : un parcours pédestre dans la ville de Nîmes assorti de haltes consacrées à la dégustation des vins des Costières de Nîmes et de plats préparés par de grands chefs cuisiniers. Les étudiants ont réalisé des affiches présentant les projets de scénarisation du parcours. Cela a donné lieu à une exposition et une séance d'évaluation en présence du directeur du syndicat d'appellation des Costières de Nîmes. On trouvera en annexe : la grille critériée utilisée à cette occasion par les étudiants en liaison avec les enseignants d'une part et le commanditaire d'autre part.

Bibliographie

- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative, matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Astolfi, J.-P. (1997). L'erreur un outil pour enseigner. Paris, France : Édition Sociale Française.
- Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 20 (1), 1-24.
- Caraës, M.-A. et Coeur, F. (2010). Enseigner le design. Saint Etienne, France : Cité du design, SCÉRÉN-CRPD de l'Académie de Lyon.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 41-52.
- Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Laurent, S. (1999). Les arts appliqués en France : genèse d'un enseignement. Paris, France : Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.
- Ou Tsuin-Chen. (1958). La doctrine pédagogique de John Dewey. Paris, France : Vrin.
- Vial, S. (2015). Le design. Paris, France : Presses Universitaires de France.

1, 2, 3 façons d'évaluer des travaux pratiques d'Histologie

Sylvie Multon, Vinciane Crahay, Sandra Florquin, Alodie Weatherspoon, France Mélot, Patrick Schaffer, Pascale Quatresooz & Valérie Defaweux

L'enseignement des travaux pratiques d'histologie générale en BAC1 médecine a récemment connu une révision radicale de son organisation en réponse à de nouvelles contraintes (triplément du nombre d'étudiants, locaux sur-occupés, augmentation non proportionnelle des formateurs, microscopes et lames en nombre insuffisant). Dans une volonté d'accroître la qualité de l'enseignement et d'être en phase avec les technologies du monde actuel, nous avons mis au point un **dispositif de formation hybride**. Celui-ci est organisé sous forme d'un **cours en ligne** grâce auquel les étudiants s'entraînent au travail en autonomie sur des lames histologiques digitalisées et de « **séances de clôture** » délivrées en présentiel qui visent le renforcement des connaissances des étudiants, la vérification de leurs acquis et le transfert de ceux-ci à des situations nouvelles. Par respect de l'alignement pédagogique (ou triple concordance), cette évolution des méthodes d'enseignement nous a conduit à revoir nos **objectifs pédagogiques** et nos **méthodes d'évaluation**.

Les **objectifs pédagogiques** ont été détaillés en terme de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. De plus, en se référant à la taxonomie de Bloom, il nous a été possible de formaliser ces objectifs spécifiques selon les processus cognitifs à atteindre pour favoriser un apprentissage de qualité pour nos 600 étudiants.

Les **méthodes d'évaluation** ont également fait l'objet d'une analyse réflexive. L'épreuve certificative se devait d'évaluer l'ensemble des compétences acquises lors des travaux pratiques en ligne et en présentiel.

En collaboration avec le SMART de l'Université de Liège, trois stratégies d'évaluation par formulaires à lecture optique ont été proposées. Chacun des tests se réfèrent à des activités spécifiques organisées lors des travaux pratiques :

Des **QCL (Questions à Choix Large)** testent les capacités à identifier des structures histologiques et leurs incidences de coupes dans des situations nouvelles.

Sur des images de lames histologiques inédites projetées en amphithéâtre, l'étudiant doit reconnaître des structures histologiques étudiées : cellules, spécificités ou tissus. Celles-ci sont répertoriées et classées dans une liste comprenant 1000 termes, à chacun d'entre eux est associé un numéro. Cette activité est exercée à chaque TP en ligne lors d'exercices d'appariement. L'étudiant doit ensuite interpréter l'incidence de coupe de la structure (image 1).

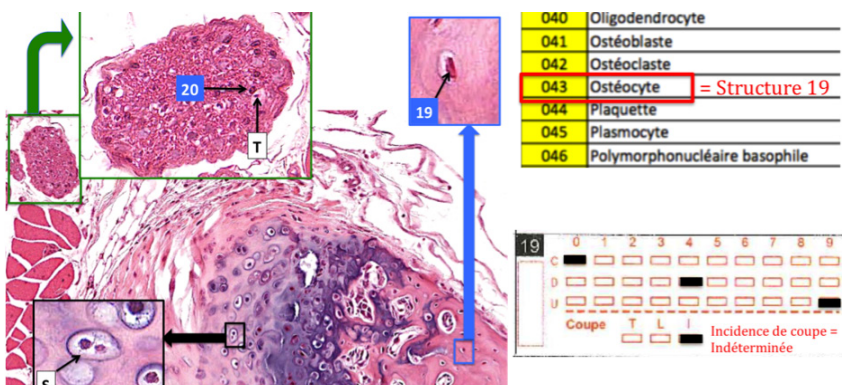


Image 1 : Exemple d'une QCL de la session de Septembre 2014. La structure 19 correspond à un ostéocyte correspondant au numéro 043. Ce numéro est intégré dans la grille de correction du SMART. Cette structure ne présente pas une incidence de coupe particulière. Cette information est également mentionnée dans le formulaire SMART

Des **QCM (Questions à Choix Multiple)** testent les capacités à faire des relations entre des structures histologiques et leurs fonctions spécifiques.

L'étudiant est amené à analyser des lames histologiques inédites projetées, d'y reconnaître les structures annotées, d'organiser des critères de diagnostic par degré de pertinence et d'établir des liens entre les critères histologiques observés et des fonctions spécifiques. Quatre solutions sont proposées avec les solutions générales implicites « Toutes » et « Aucune » et des degrés de certitude (image 2). Ce type de QCM est proposé sous plusieurs formes pour chaque TP en ligne et lors des séances de clôture (image 2).

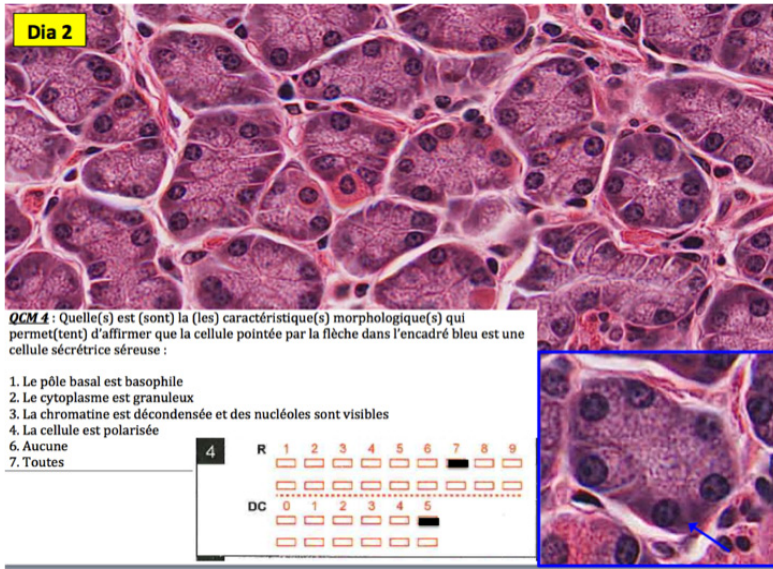


Image 2 : Exemple d'une QCM de la session de Juin 2014 portant sur la corrélation entre la structure histologique pointée et la fonction exercée. La réponse correcte est la solution générale implicite 7 intégré dans le formulaire SMART avec un degré de certitude maximal dans ce cas-ci.

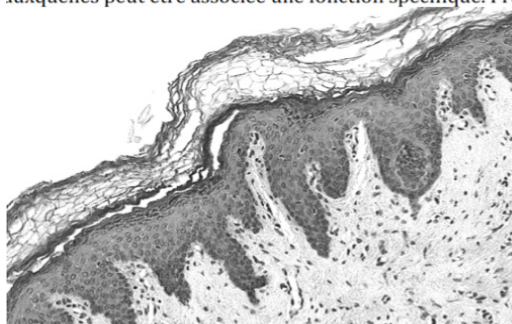
Des **QROL (Questions à Réponse Ouverte Longue)** testent les capacités de diagnostic, d'analyse, d'interprétation, de schématisation de structures histologiques.

Comme illustré sur l'image 3, l'étudiant est amené à annoter, voire schématiser dans certains cas, des structures observées sur un diaporama et reproduites sur le formulaire. Une analyse de l'image est nécessaire afin de structurer et de synthétiser les connaissances transférée à cette situation nouvelle.

Notons que la dernière question ouverte porte toujours sur un exercice d'analyse d'un niveau de difficulté supérieur. Le niveau d'analyse et de synthèse à atteindre pour répondre à cette partie de l'examen est spécifiquement travaillé lors des séances de clôture.

Nom :																	
Prénom :																	
Cours :																	
Date de l'évaluation :				/				/		2	0	1					
Consignes de marquage : cochez la case à l'aide d'un bic noir ou bleu (pas de crayon ni de feutre)																	
Faites : <input type="checkbox"/> Ne faites pas : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																	
Cochez le n° de la question et répondez-y dans la zone appropriée																	
QUESTIONNAIRE A REPONSE OUVERTE LONGUE																	
Historologie juin 2014 Soyez complet mais concis et pertinent.																	
Indiquez par des flèches A, B et C sur l'image ci-dessous , trois adaptations structurales auxquelles peut être associée une fonction spécifique. Précisez de quelle fonction il s'agit.																	

3 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8 ^{ème} chiffre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9



Dia Q02
Parmi ces quatre images, laquelle est l'intruse. Justifiez ?

Conclusions

Des contraintes institutionnelles et logistiques nous ont poussés à faire évoluer nos méthodes d'évaluation des travaux pratiques en Histologie en QCL, QCM et QROL. Les niveaux de la connaissance et de la compréhension sont atteints par les QCL et les QCM, ces dernières atteignant également le niveau de l'application. Les QROL permettent d'atteindre les niveaux supérieurs de l'analyse et de la synthèse. Notez que la moyenne obtenue aux QROL est la moins élevée pour les quatre sessions d'examen testées que celle des QCL et des QCM. Forte de deux années d'expérience, notre équipe peut témoigner d'une méthode d'évaluation riche et variée brassant cinq niveaux taxonomiques de l'échelle de l'acquisition des connaissances de Bloom.

Analyse des déterminants et facteurs de la motivation des étudiants de l'enseignement supérieur : cas des étudiants de chimie à la Faculté des Sciences Ben M'sik

Islam Osma & Mohamed Radid

Considérée comme une des plus importantes conditions à l'apprentissage, la motivation à apprendre est devenue un problème pour un nombre croissant d'étudiants universitaires.

À l'université, la démotivation des étudiants à réussir ses études se manifeste souvent de deux façons : soit que les étudiants sont démotivés dès le départ, car ils ne voient pas l'importance de la matière enseignée, soit que motivés au début, ils deviennent démotivés après un certain temps à cause de plusieurs facteurs. Quoi qu'il en soit, cette démotivation a des conséquences importantes : Absentéisme, manque d'attention en cours, attitude peu constructive, absence d'engagement des étudiants ce qui conduit à des notes faibles ou des échecs par la suite et bon nombre d'entre eux seront portés à abandonner leur étude.

C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance de la motivation universitaire, c'est l'axe principal de notre sujet de recherche et qui s'inscrit dans le cadre d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans notre pays.

L'objectif général de cette recherche est d'examiner l'impact de la motivation sur le processus des apprentissages des étudiants de la chimie à la faculté des sciences Ben M'sik, et analyser les déterminants et les facteurs de cette motivation.

Les objectifs principaux de notre travail de recherche sont :

- Examen de l'impact de la motivation sur le processus d'apprentissage en chimie à la faculté des Sciences Ben M'sik-Casablanca.
- Identification des principaux éléments qui engendrent la motivation des apprenants.
- Identification du type de motivation le plus efficace dans l'acte pédagogique.
- Identification des principales causes du manque de motivation dans un processus d'apprentissage universitaire et ses conséquences
- Contribution à l'amélioration des apprentissages motivés.
- Contribution à l'amélioration des apprentissages en matière de la Chimie au niveau de la faculté des Sciences Ben M'sik.
- Contribution au développement de l'enseignement supérieur au Maroc.
- Contribution à la réussite des étudiants en chimie et à la diminution du taux de déperdition à la filière Sciences de la matière Chimie à l'université Hassan II Mohammedia-Casablanca

Pour atteindre les objectifs de notre travail de recherche, nous devons faire une supposition qui va nous servir pour mener logiquement notre étude. Notre hypothèse principale est la suivante :

« La prise en compte de la motivation pendant l'orientation et dans les processus des apprentissages et des évaluations influence favorablement la réussite universitaire et la performance des apprenants ».

L'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les étudiants apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent.

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle est intimement liée aux programmes d'études et à l'enseignement. En même temps que les enseignants et les étudiants travaillent en vue d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'évaluation joue un rôle essentiel en fournissant des renseignements utiles pour guider l'enseignement, pour aider les étudiants à atteindre les prochaines étapes et pour vérifier les progrès et les réalisations.

Après avoir bien étudié notre problématique dans ses différents axes, nous avons défini les différentes approches de la motivation, les principales théories sur la motivation universitaire ainsi que les grandes théories d'apprentissage. Ensuite nous avons établi un questionnaire composé de 61 questions répartis en onze thèmes.

Les thèmes de ce questionnaire sont:

1. Données personnelles
2. Parcours universitaires et choix de formation
3. Etudes et enseignement
4. Comportements d'apprentissage et de travail
5. Examens et temps consacré au travail

6. Attitudes des étudiants face aux études universitaires
7. Evaluation de la motivation des étudiants face aux études
8. Evaluation des facteurs déterminants de la motivation
9. Problème de transport
10. Problème de logement
11. La santé et la motivation des étudiants

La population visée par l'enquête pilote est constituée par des étudiants de la filière chimie étant en S2, S4, S6 et en Master. Notre échantillon est composé de 302 étudiants répartis comme suit : pour S2 : 73 étudiants, pour S4 : 105 étudiants, pour S6 : 77 étudiants et pour le Master : 47 étudiants.

Cette étude a pour but d'avoir des données sur le parcours universitaire et le choix de formation des étudiants de la filière chimie, leurs degré de motivation, leurs attitudes face aux études universitaires, leurs comportements d'apprentissage et de travail, les facteurs déterminants de la motivation, ainsi que les différents problèmes qui peuvent influencer la motivation des étudiants.

L'analyse préliminaire des résultats obtenus montre que la motivation des étudiants ne se présente pas de la même façon à la faculté, les étudiants universitaires entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or, celle-ci décroît au fil des ans. L'examen de ces résultats permet de constater que les étudiants de S2 affirment avoir une motivation élevée à suivre leurs cours, alors que ceux du master se disent moins motivés. L'écart entre ces différents groupes d'étudiants est statistiquement significatif.

Cette dégradation de motivation est due à plusieurs facteurs parmi eux les dures conditions de vie pour certains étudiants, la mauvaise orientation, les méthodes d'apprentissage traditionnelles utilisées par certains enseignants, les systèmes des examens et évaluations, sans oublier les problèmes de massification et les conditions de travail.

Ces différents problèmes impacte négativement la motivation des étudiants, par contre la prise en compte de la motivation pendant l'orientation et dans le processus des apprentissages influence favorablement la réussite universitaire et la performance des apprenants.

Quelques références :

[http://www.patrickjddaganaud.com/4.5-EHDAA/x MOTIVATION/LA_MOTIVATION.pdf](http://www.patrickjddaganaud.com/4.5-EHDAA/x%20MOTIVATION/LA_MOTIVATION.pdf)

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/role.html>

<http://www.netpublic.fr/2011/04/guide-de-la-motivation/>

Compétences complexes en Anatomie : évaluation par QCM

Pierre Bonnet, Valérie Defaweux & Denise Ernst

La réforme du cursus médical à l'Université de Liège au début des années 2000 a mis en place un enseignement modulaire à partir du BAC2 : les différentes matières de base (Anatomie, Histologie, Physiologie ...) sont abordées de façon intégrée par systèmes anatomiques (cœur et circulation, respiration, système urinaire...). Un cours

d'Introduction à l'Anatomie donnant une idée d'ensemble de l'architecture du corps humain a été instauré dès le BAC1. Ce cours est également dispensé aux autres filières d'enseignement de la faculté afin de leur fournir les bases morphologiques indispensables à la compréhension de la physiologie des différents systèmes. Les notions d'Anatomie seront approfondies ensuite en Médecine, Dentisterie (Anatomie tête et cou), Kinésithérapie et Sciences de la motricité (Anatomie de l'appareil locomoteur) tandis que le cours d'introduction à l'Anatomie constitue l'unique enseignement d'Anatomie dans le cursus des pharmaciens et des Sciences Biomédicales.

Les objectifs de ce cours d'introduction sont généraux et spécifiques. Les objectifs spécifiques sont l'acquisition de la terminologie anatomique, de la description des différents systèmes et finalement la maîtrise d'un modèle tridimensionnel simple de l'architecture du corps humain. Ces objectifs spécifiques se recoupent avec des objectifs généraux, multidisciplinaires qui sont la capacité d'observer, de décrire les structures, dans le cas présent biologiques, dans un espace tridimensionnel. Ces objectifs correspondent dans beaucoup de cursus à des « matières » évaluées sans être véritablement enseignées. Afin d'éviter cette erreur pédagogique, le dispositif d'enseignement comporte d'une part un module introductif on line spécialement dédié à l'exercitation de ces compétences et d'autre part, tout l'apprentissage théorique utilise une approche constructive de l'anatomie rythmée par la construction de schémas simples lors du cours en amphithéâtre.

L'évaluation certificative de fin d'année est réalisée sur base de questionnaires à choix multiples (4 solutions proposées avec les solutions générales implicites « Aucune » et « Toutes »), associés aux degrés de certitudes. La taille des cohortes à évaluer en un temps limité (réalisation des tests et correction) rend inévitable le recours à ces méthodes automatisées (réponse sur un questionnaire à lecture optique).

Cette évaluation doit juger de l'acquisition de compétences étendues qui comportent la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse et la synthèse en se référant à la taxonomie de Bloom. Afin de couvrir ce spectre de compétence, trois types de questions sont utilisés :

1) Le premier type évalue une connaissance théorique (connaissance/compréhension).

Dans le réseau cave inférieur

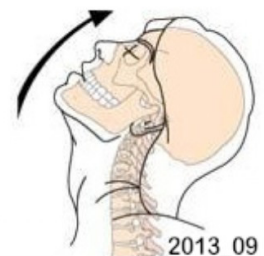
1. le sang issu de l'intestin grêle atteint la paroi antérieure de la Veine Cave Inférieure en regard de L4
2. le sang de la gonade gauche se draine dans la veine rénale gauche
3. le sang veineux de la vessie passe en premier par le réseau capillaire hépatique
4. aucune connexion n'existe avec le système azygos

La solution est: 2

2) Le deuxième type se base sur un schéma que l'étudiant doit analyser pour reconnaître certaines structures ou un mouvement (connaissance/compréhension/ application).

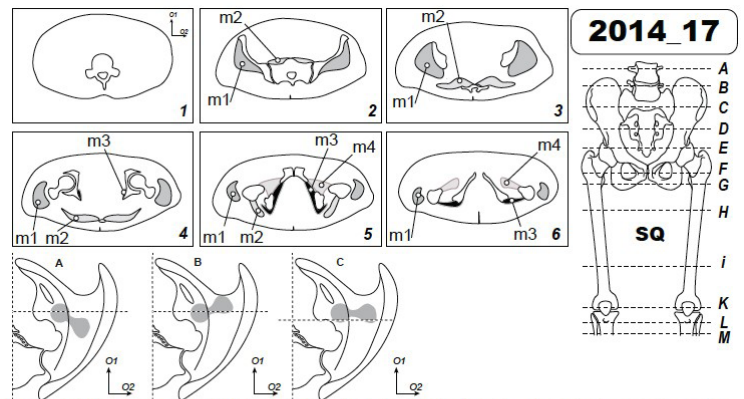
Le mouvement représenté sur la figure 2013_09 :

1. se réalise entre l'atlas et l'axis
2. implique une articulation complexe de type trochoïde
3. se réalise autour de l'axe antéro-postérieur
4. est une flexion de la tête



La solution est: 6

3) Le troisième type est basé sur un exercice. Un énoncé regroupant plusieurs vues est proposé, afin de pouvoir répondre aux questions, l'étudiant doit réaliser une production qui intègre les informations visuelles qui lui sont proposées et qu'il confronte aux données théoriques qu'il doit maîtriser. Par exemple, il doit compléter certaines parties des schémas en transposant sur une vue du squelette vierge d'éléments musculaires, les observations musculaires données sur une série de coupes. Il pourra ensuite déduire les mouvements issus de la contraction de ces muscles. (connaissanceRcompréhensionR applicationRanalyseRsynthèse).



Soit une série de coupes (1 à 6) réalisées par des plans // et présentées dans l'ordre avec une orientation identique (O1 et O2).

Ces 6 plans de coupe correspondent à certains des plans matérialisés sur la vue SQ par les pointillés (A à M).

4 muscles (présents bilatéralement) sont indiqués par les lettres m1, m2, m3 et m4.

Les vues A, B et C représentent la partie droite du bassin osseux vu du haut, l'articulation coxo-fémorale est représentée en transparence et en grisé dans 3 positions différentes dont une seule correspond à celle représentée sur les coupes 1 à 6.

Les questions cibleront ce processus d'analyse des schémas et l'interprétation des informations déduites.

Question Q.C.M. n°10 La solution est 6 Maître 986763 Editer
QCM-001021051

Dans l'exercice 2014_17,

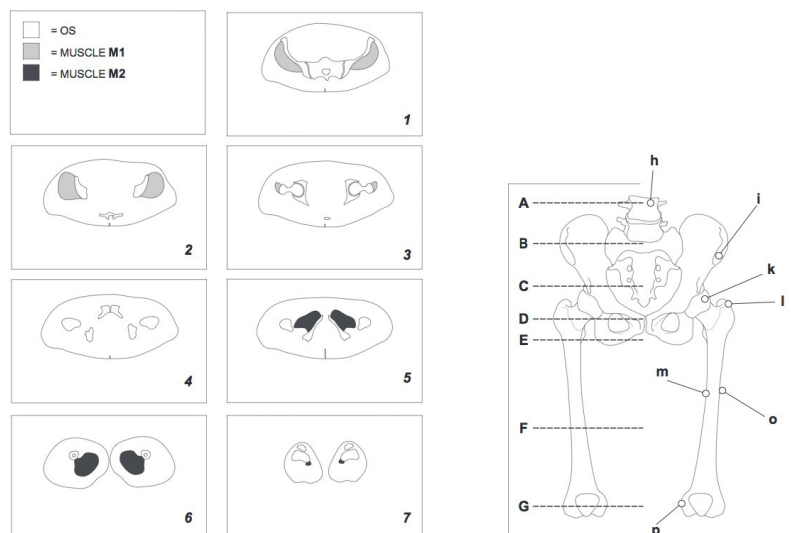
1. L'ordre des coupes 1 à 6 est caudo-céphalique
2. La coupe 1 pourrait passer par la vertèbre T12
3. Sur base de toutes les infos de l'exercice, on peut affirmer que O2 correspond à Gauche
4. La coupe 3 passe par le plan E

Question Q.C.M. n°11 La solution est 2 Esclave 986763 Editer
QCM-001021052

Dans l'exercice 2014_17,

1. La vue du bassin "B" correspond aux coupes 1 à 6
2. Le muscle m2 est rotateur externe de la hanche
3. Le muscle m3 est antagoniste du muscle m2
4. Le muscle m1 peut réaliser une adduction de la hanche

Ce troisième type de question est considéré comme très difficile par les étudiants. Des dispositifs d'autoévaluation avec solutions commentées sous forme de courtes séquences de vidéo sont accessibles sur le cours on line durant l'année. L'étudiant télécharge l'énoncé de l'exercice :



Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Il essaie de répondre au test proposé on line et dispose d'un correctif immédiat.

Question 5

Dans l'exercice "Test_02",

- 1. M1 appartient à la région fessière
- 2. M1 peut réaliser une adduction de la cuisse
- 3. M1 peut réaliser une rotation interne de la hanche
- 4. M1 est fléchisseur de la jambe
- 5. Tout est vrai
- 6. Tout est faux

10 points Enregistrer la réponse

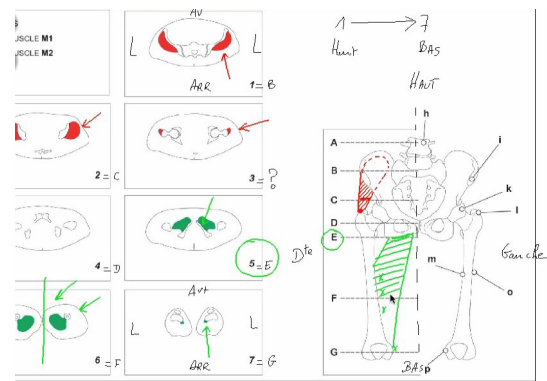
Question 6

Dans l'exercice "Test_02",

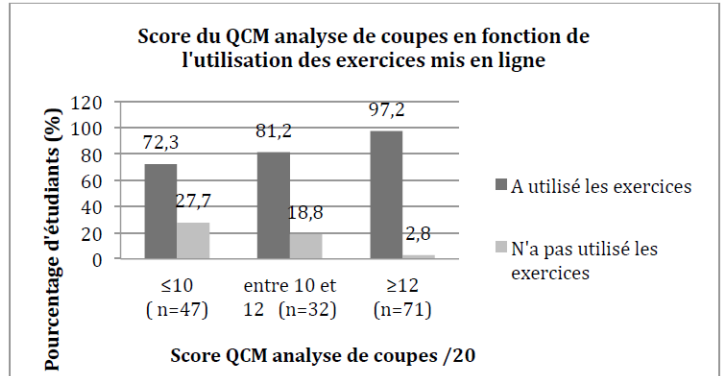
- 1. M2 appartient à la loge antérieure de la cuisse
- 2. M2 est fléchisseur de la cuisse
- 3. vue de face, M2 a une forme carrée
- 4. M2 éloigne le point "o" du plan médian lors de sa contraction
- 5. Tout est vrai
- 6. Tout est faux

10 points Enregistrer la réponse

Il peut accéder à une vidéo explicative si il le souhaite avant de se tester à nouveau.



Ces possibilités d'entraînement ont été très favorablement accueillies par les étudiants (sondage) et parallèlement les résultats de l'évaluation se sont améliorés. Effectivement des résultats préliminaires montrent une forte corrélation entre l'utilisation des exercices résolus via des données de sondage (premier graphique) et sur des données vérifiables comme le nombre de clic (deuxième graphique) et les résultats obtenus au QCM d'analyse de coupes.



Score QCM analyse de coupes	Nombre d'étudiants	Moyenne du nombre de clics	Déviatoin standard
≤10	47	305	226,4
10-12	32	516,2	399,4
≥12	71	622,9	382,2
Total	150	500,5	370

L'évaluation globale comporte 25 à 30 questions, chaque exercice donne lieu à plusieurs questions de QCM (2 à 4). Chaque question est identifiée suivant l'un des trois types décrits. Nous disposons pour chaque étudiant du résultat global et des résultats ventilés par type de question.

Ceci permet d'affiner l'évaluation de l'étudiant permettant une remédiation ciblée.

Enfin, en fonction des sections concernées, l'évaluation est modulée dans la proportion des 3 types de question afin de mieux coller aux compétences nécessaires aux différents cursus.

Jeudi 29 janvier

Référentiel d'autoévaluation qualité formation de l'Université Mohammed Premier : un outil participatif pour « booster » les projets qualité de l'université

Mohammed El Gadi, Saida Filali, Christine Jacqmot, Abdelkader Bezzazi & Jean-Marc Braibant

L'université Mohammed I (UMP), Oujda, Maroc, est engagée depuis plusieurs années dans une démarche de déploiement de la qualité. Dans le cadre d'une collaboration fructueuse Nord-Sud, l'université s'est dotée d'une démarche d'auto-évaluation basée sur un référentiel construit par les membres de l'université. L'originalité de ce référentiel réside dans sa construction collaborative au sein de l'UMP, procédant ainsi à une première démarche d'appropriation d'une culture qualité. La philosophie dans laquelle cette démarche a été construite sert de levier pour une amélioration continue de la qualité des formations de l'UMP. Elle permet aussi une intégration effective dans les formations et dans la gestion des formations de services et projets en cours de développement à l'UMP : un centre d'information et d'orientation aux étudiants, de nouveaux services informatiques dont des outils d'elearning, un projet de mise en place d'un service de gestion centralisée des bibliothèques. Cette communication présente la démarche qui a été suivie, les dimensions et critères du référentiel, les leviers qu'il représente eu égard la qualité des enseignements et de la formation des étudiants mais aussi les projets novateurs en cours. Grâce à ce référentiel, la qualité des formations se réfléchit, se travaille et se décloisonne, dépassant les frontières des responsabilités des Etablissements de l'UMP : de facto, le référentiel stimule les établissements à intégrer aux formations les avancées de projets et services transversaux de l'UMP.

Article

Depuis l'avènement de la réforme pédagogique, en 2003, l'université Mohammed Premier (UMP, Oujda), à l'instar des autres universités marocaines, jouit d'une autonomie certaine vis-à-vis de la tutelle, en particulier dans les domaines de la pédagogie et de la recherche scientifique [8].

Le pendant de cette autonomie est la responsabilisation de l'université et de ses composantes en matière de management de la qualité des programmes et des formations, de la recherche et de la gouvernance.

L'UMP s'est inscrite activement dans cette démarche, dont la philosophie globale a été présentée dans un précédent colloque de l'ADMEE [5].

Le premier résultat concret de cet engagement est la réalisation, au niveau de l'UMP, d'un « référentiel d'auto-évaluation qualité des formations » réalisé en collaboration avec l'université catholique de Louvain (Belgique), dans le cadre d'un projet UMP-CUD:

- ce référentiel d'auto-évaluation a été réalisé en extrayant du référentiel qualité AQUIMED et de sa déclinaison à l'UMP [1][9] les dimensions et références spécifiques à la formation et d'application à l'UMP ;
- ensuite, il a été complété par des dimensions porteuses d'une qualité pédagogique intrinsèque aux formations : approche programme, alignement compétences-évaluation des acquis – dispositifs pédagogiques, etc. ;
- enfin, des éléments de qualité relevant de projets importants de l'UMP ont été identifiés, en collaboration avec tous les acteurs concernés. La question posée a été d'identifier dans les projets suivants quelles sont les éléments de ces projets à mobiliser par les établissements pour améliorer la qualité des formations : projet d'accueil et accompagnement des (futurs) étudiants au sein du Centre d'Information, d'Orientation et de la Vie estudiantine, projet de gestion centralisée des bibliothèques, projet de service général d'informatique, comportant un ambitieux volet elearning, par exemple.

L'élaboration de ce référentiel d'auto-évaluation s'est articulé autour d'une large consultation et implication des différents acteurs et parties prenantes, illustrant bien l'appropriation d'une démarche qualité au sein de l'UMP, avec un poids équivalent accordé à chacun des termes « démarche » et « qualité » (cf Dejean [4] : « *Dans l'expression démarche qualité, il y a le terme **démarche**. En fin de compte, il est probablement aussi important – sinon plus – que celui de **qualité** »).*

Les éléments du référentiel et son processus d'élaboration appropriatif feront l'objet de la première partie de la communication. Afin que l'auto-évaluation des formations organisées par les composantes de l'UMP ait un impact concret sur la gestion et l'amélioration des formations, son exploitation a été définie de manière « classique » (auto-évaluation interne, rapport d'auto-évaluation, visite d'experts externes, rapport d'évaluation externe rédigé par les experts) tout en s'articulant à la possibilité d'obtention d'un « Label Qualité Formation » interne à l'UMP et décerné sur recommandation des experts externes ayant réalisé l'évaluation. Ce label a été conçu pour stimuler une amélioration continue et progressive de la qualité des formations dispensées au sein de l'UMP. Pour conserver son label, un établissement doit non seulement conserver son niveau de qualité pour les références validées par les experts mais doit également engranger des progrès sur d'autres références (y compris sur l'exploitation des ressources et du potentiel offert par les autres projets en cours à l'UMP). Il s'agit réellement de soutenir, au sens donné par J. Lanares dans [7], une démarche visant à assurer et à améliorer de façon continue la qualité des activités, en y

déployant des approches visant à augmenter l'adhésion de tous les acteurs pour ensuite mieux les transposer en actions, à un niveau individuel ou collectif.

Ici encore, la labellisation a été élaborée en tenant compte du contexte et des lignes politiques propres, mettant en application le principe rappelé par E. M. Bensimon dans [2], « la définition de la qualité n'est pas neutre et relève au contraire d'intérêts particuliers, de valeurs et de croyances à propos de ce qui est perçu comme le bien commun à développer, à un moment donné, dans une société donnée ».

La seconde partie de la communication présentera les principes fondateurs du label et illustrera en quoi le label sert de levier pour une approche intégrée, participative, continue et adaptée de la qualité.

En conclusion, nous analyserons l'adhésion de la démarche avec l'observation soulevée par [Coy 2011] : « *Quality assurance, as a process, is concerned with expectations and perceptions. There are immediate reasons to expect confusion when there is often an absence of clarity about the basis for both the expectations and the perceptions* ».

Références

Aquimed (2013) *Le projet Aquimed. Objectifs, mise en œuvre, résultats et Définition - Renforcement de l'assurance qualité interne dans des universités de la Méditerranée*

Algérie - Maroc - Tunisie *Projet européen Tempus 2010-2013* - <http://www.aquimed.org/>

Bensimon, E.M. (1995). *Total quality management in the academy: a rebellious reading*. *Harvard educational review*, 65 (4), 593-611.

Coy, M. (2011). *Putting quality at the centre of quality assurance. Where is the centre ? Keynote address given at EQAF, Antwerp, 18 november 2011, In Quality and trust: At the heart of what we do- EUA Case Studies.* (http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2011/PS_2_-_Marion_Coy.sflb.ashx)

Dejan, J. (2007). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle*. In A. Heldenbergh, *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris, L'Harmattan.

El Gadi, M., Kembouche, M., Bezzazi, A., Jacqmot, C. & Braibant, J.-M. (2014). *Création d'un label qualité à l'université Mohammed 1 : vers une dynamique institutionnelle d'auto-évaluation*. 26eme colloque de l'ADMEE Europe . Marrach, le 16 janvier 2014.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ? - De Boeck – Wesmael*. Bruxelles.

Lanares, J. (2009). *Tracking the development of a Quality Culture. Is the discourse translated into action ? 4th EQAF, 19-21 November 2009*. Copenhagen, Denmark.

Loi01-00 (2000). *Articles 5 et 12 de la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, publiée en 2000* (http://www.dfc.gov.ma/dfc/images/pdf/Loi_01-00.pdf)

Référentiel qualité de l'Université Mohammed 1er (2012). En partenariat avec le projet Tempus Aqu-umed, la Coopération universitaire pour le développement. Cellule qualité de l'Université Mohammed 1er. Oujda, mars 2012.

Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools. Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels, EUA publications.
(<http://www.eua.be>)

Réhabiliter l'EEE par un cycle de formation sur les approches qualité

Nicole Rege Colet & Stella Vonie

De la méfiance, voire de la peur pour toute forme d'évaluation ! Tel est le constat relevé par Hadji (2012) alors qu'il observe les réactions des enseignants universitaires vis-à-vis des approches qualité. Il en conclut que la multiplication des pratiques d'évaluation exacerbe les enseignants qui se sentent scrutés et mis sous contrôle. L'absence de transparence dans les méthodologies déployées couplée avec un usage tout aussi opaque des résultats contribue à générer un climat de méfiance qui n'est pas propice à un usage éthique et responsable des approches qualité, condition sine qua non pour que l'évaluation puisse contribuer au développement de l'enseignement supérieur et de ses pratiques pédagogiques. Hadji ajoute que l'absence de discours politique sur les buts des démarches qualité et sur les retombées attendues ne fait qu'entretenir la confusion. Les enseignants peinent à distinguer les pratiques évaluatives à visée de contrôle de celles qui visent leur développement professionnel. Comment s'y retrouver quand les démarches se multiplient entre évaluation des programmes, évaluation des enseignements et évaluation des enseignants, et ceci d'autant plus quand les méthodes utilisées s'apparentent parce que toutes recourent au même instrument, les questionnaires auprès des étudiants.

La réticence vis-à-vis de l'évaluation de l'enseignement et la difficulté à distinguer entre une procédure entreprise à des fins de régulation d'une approche au service du développement pédagogique sont des phénomènes maintes fois relevés dans les universités françaises, et l'Université de Strasbourg ne fait pas exception en la matière. Il lui a fallu du temps pour introduire l'évaluation de l'enseignement avec une politique des petits pas, et créer un climat de confiance. Cette communication fait état du bilan établi au terme de la phase initiale de mise en œuvre de l'évaluation de l'enseignement. Deux démarches ont été mises en place en parallèle : une procédure obligatoire d'évaluation de toutes les formations et une démarche facultative d'EEE. Le bilan conclut à une prédominance de l'évaluation des formations en raison de la mise en place d'une approche centralisée conduite, de surcroît, pour répondre à une injonction politique, celle de fournir des indicateurs. Ainsi, le développement de l'évaluation des formations s'est fait au détriment de l'EEE qui a été laissée à l'appréciation des enseignants.

Toutes les conditions étaient réunies pour que les enseignants affirment que l'évaluation de l'enseignement sert essentiellement à des fins de pilotage et de régulation institutionnelle. Or, si cette réalité ne pouvait pas être ignorée, il s'agissait aussi d'inviter les enseignants à explorer d'autres facettes de l'évaluation, celles qui la placent au service de leur développement professionnel et de leurs pratiques pédagogiques. En d'autres mots, pour contrebalancer le caractère institutionnel de l'évaluation des formations, il fallait leur donner le goût d'explorer les apports de l'EEE et d'en expérimenter les bénéfices pour la qualité de l'enseignement.

C'est précisément pour rétablir l'EEE dans une logique de développement pédagogique que l'Université de Strasbourg a décidé de confier à sa structure de pédagogie universitaire, l'Idip, la mission de réhabiliter l'EEE et d'en faire un outil incitatif du développement et de l'innovation pédagogique. La communication présente la démarche déployée par l'Idip pour donner aux enseignants envie de pratiquer l'EEE pour renforcer le dialogue avec leurs étudiants, pour améliorer leur expérience formative et aussi pour tirer profit des résultats de l'EEE pour soutenir le développement pédagogique.

La communication commence par expliquer pourquoi cet objectif de revalorisation de l'EEE a été confié à l'Idip. Elle évoque à cet effet le rôle de l'EEE dans le développement professionnel des enseignants-chercheurs en complément des activités de formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur et du conseil-accompagnement (Rege Colet & Berthiaume, sous presse). C'est un axe d'intervention important pour un service tel que l'Idip dont la mission est précisément de soutenir l'innovation et le développement pédagogique. Confier le déploiement de l'EEE à l'Idip permet d'en souligner la visée développement.

La communication expose les principes et valeurs, inspirés de la littérature sur l'EEE, qui ont été proposés par l'Idip, puis adoptés par la commission des référents qualité pour servir de cadre de référence. Ce cadre a ensuite servi de base pour concevoir un cycle de formation composé de 5 ateliers pour apprendre à cheminer dans les démarches qualité et à en maîtriser les aspects méthodologiques de manière cohérente avec la philosophie de l'EEE. Le cycle commence par rappeler les principes à respecter pour que l'EEE soit au service du développement des enseignants. Il présente ensuite les outils et la méthodologie qui sont alignés avec ces principes fondamentaux avant d'aborder des questions pratiques comme l'adaptation de l'EEE à ses besoins, l'interprétation des résultats et la communication autour de l'évaluation.

Plus que des activités de formation, les ateliers ont été conçus comme un lieu de partage et d'expérimentation. Les participants qui le souhaitent peuvent en profiter pour élaborer leur propre questionnaire d'évaluation, l'administrer et ensuite analyser les résultats en bénéficiant de l'accompagnement offert par les animateurs des ateliers et par les collègues enseignants. Le caractère collectif des ateliers, proche d'une communauté de pratique, vise à favoriser des échanges. Il s'agit en premier lieu de permettre

aux participants de s'approprier l'EEE dans toutes ces dimensions. Le travail collectif et le travail d'appropriation permettent aussi de cerner les spécificités disciplinaires à prendre en considération dans l'EEE et de développer des démarches adaptées aux contextes disciplinaires tout en respectant les principes généraux.

La communication clôt sur la présentation des résultats de l'enquête menée auprès des premiers participants au cycle de formation. L'enquête de suivi s'intéresse aux conceptions et approches des enseignants par rapport à l'EEE, une manière d'accéder à l'impact des disciplines dans l'appropriation de l'EEE. Ainsi, l'enquête examine la place des disciplines dans la définition des critères de qualité recherchés, dans l'élaboration des questionnaires, et dans le processus d'analyse des résultats.

Références

Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : de Boeck.

Rege Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds) (sous presse). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant du supérieur. Berne : Peter Lang.

Outil pour la caractérisation d'items mathématiques pour des épreuves à grande échelle

Cristina Carulla, Shanoor Kassam, Diego Corti & Maria Araceli Ruiz-Primo

Traditionnellement décentralisé, le système scolaire suisse se fédère avec l'entrée en vigueur des standards nationaux (CDIP, 2011) et de plans d'études pour chaque région linguistique. Il est prévu également, que des tests de référence soient réalisés pour vérifier si les standards nationaux sont atteints. Dans cet élan, les cantons de la Suisse romande (région francophone) se sont ralliés sous l'égide de la Convention scolaire romande (CSR). Cette Convention vise principalement à harmoniser les pratiques éducatives et à créer un espace de formation homogène. C'est ainsi que le Plan d'études romand (PER), un référentiel d'enseignement commun, a vu le jour en 2010 (CIIP, 2010). L'article 15 de la CSR prévoit la mise en place d'épreuves romandes communes (EpRoCom) afin de "vérifier l'atteinte des objectifs du Plan d'études". Cet article de la Convention précise que le test national pourrait remplacer une partie de l'épreuve romande dans le cas où la discipline du test de référence coïnciderait avec l'une des disciplines visées par les EpRoCom.

La réalisation d'une évaluation commune à tous les cantons de Suisse romande est un projet complexe pour plusieurs raisons. D'abord, l'évaluation du système de formation est un domaine réservé des cantons qui présente de grandes diversités tant dans les pratiques que dans les objectifs visés par les dispositifs existants. Ainsi, chaque canton définit son propre dispositif d'évaluation, qui peut varier suivant le choix des objets à évaluer, le nombre d'épreuves, les visées, la structure, les types d'items et la périodicité. Ensuite, la mise en application du PER se déroule avec des rythmes différents et est interprétée selon les habitudes cantonales. De plus, les moyens d'enseignement utilisés par les cantons ne sont pas encore tous en accord au PER. Actuellement, seuls les moyens d'enseignement des mathématiques pour la fin de la scolarité (cycle 3) ont été construits en se basant sur la structure et les contenus du PER.

1. La problématique

Dans un tel contexte, plusieurs questions de validité doivent être examinées concernant la réalisation de ces EpRoCom. Bodin (2006) parle de la validité interne d'épreuves en mathématiques quand les contenus mathématiques des items sont alignés sur une manière de choisir, d'organiser et de concevoir les contenus visés par l'évaluation (ex. alignement des items de l'épreuve PISA sur les sous-échelles de contenu et de processus selon le cadre théorique de l'épreuve OCDE (2013)). Dans la situation des EpRoCom, la validité interne de l'épreuve doit être garantie par le recouvrement des contenus des items de l'épreuve sur des contenus mathématiques choisis et organisés selon la structure du PER. Bodin (2006) parle également de la validité externe d'une épreuve, quand on étudie le degré de recouvrement du contenu mathématique des items sur le contenu mathématique d'autres référentiels ou manières de choisir et d'organiser des connaissances mathématiques. Prenant en compte d'une part le texte de la CSR qui considère que les tests de référence dans une discipline, dont le contenu des items est aligné au contenu mathématique déterminé et organisé selon les standards nationaux, pourraient aussi servir à évaluer l'atteinte des objectifs du PER et, d'autre part, l'existence de nouveaux dispositifs cantonaux d'évaluation dont le contenu mathématique des items est explicitement aligné sur le contenu mathématique selon la structure du PER, nous voulons mettre en place un dispositif de validation externe des futures EpRoCom qui examine le degré de recouvrement du contenu mathématique des items des épreuves selon le PER et selon les standards nationaux.

Dans ce but, nous avons développé une stratégie de recherche pour aborder la validité des EpRoCom dans l'étape de conception, en attendant que des décisions politiques soient prises quant à la finalité, la visée et les caractéristiques des EpRoCom. Nous avons prévu trois études de validité : l'alignement* des items d'une épreuve aux standards nationaux et au PER ; le *mapping* (carte) des caractéristiques des épreuves cantonales ; et l'analyse des biais et inégalités dans la conception des épreuves.

Par rapport au thème de l'ADMEE 2015, notre communication contribue à construire des liens entre contextes (pratiques d'évaluation régionales et épreuves cantonales), la didactique des mathématiques (analyse du contenu mathématique des items selon le contenu mathématique du PER et le contenu des standards) et l'évaluation (EpRoCom). Notre but est de présenter l'outil développé pour la réalisation d'études de validité. Il est à la fois méthodologique (*mapping*), analytique (caractérisation des épreuves) et informatique (plateforme web et base de données).

* Ici, le sens donné au mot alignement est réduit au degré de recouvrement du contenu mathématique —connaissances, démarches, stratégies, notions, concepts et raisonnements— du corpus d'items d'une épreuve sur le contenu d'un référentiel des connaissances mathématiques.

À partir de la technique du *mapping* inspirée de Ruiz-Primo et Li (2015), l'outil permet la visualisation du contenu mathématique des évaluations cantonales et des caractéristiques des items ; permet l'étude du recouvrement du contenu des items des évaluations cantonales sur le contenu du PER et des standards nationaux ; et contribue au développement d'une interprétation inter-cantonale du PER par rapport aux items des épreuves. L'outil est constitué d'un corpus d'items et d'épreuves, organisé suivant divers critères taxonomiques liés aux épreuves, aux items et aussi aux structures de référentiels (p.ex. PER et standards nationaux) ou modèles d'évaluation et d'apprentissage. Avec cet outil, nous aimerions répondre aux questions suivantes : quel alignement peut être établi entre le PER, les standards nationaux et les tâches évaluatives (items) des épreuves cantonales ? Quels contenus du PER ont été évalués par les épreuves cantonales ? Comment ont-ils été évalués ? Quels objets du PER n'ont pas été évalués ?

2. L'outil, sa méthodologie et quelques perspectives de résultats

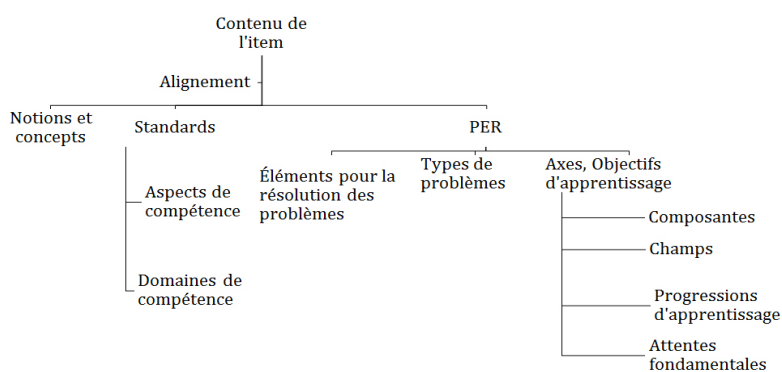
Le *mapping* est un outil qui s'inspire de l'approche de «profiling» utilisée par Ruiz-Primo et Li (2015) dans le cadre d'une recherche visant à caractériser la relation entre le contexte des items PISA en sciences et les résultats des élèves. Le *mapping* permet de créer une cartographie des connaissances et compétences mathématiques visées par les évaluations cantonales et des caractéristiques des items utilisées dans les épreuves. Notre corpus de données est constitué des évaluations cantonales en mathématiques de fin de second cycle (fin du primaire, élèves de 12 ans) pour la période 2011-2014.

Le dispositif de codage est une plateforme Web dont le nom de code est «Projet d'outillage et de suivi du PER» (ci-après ProSPER). La création de cette plateforme s'inscrit dans le projet de création d'une banque d'items intercantonale et de mutualisation des compétences des différents services cantonaux. Les classifications des items devraient servir d'abord à caractériser les items pour les travaux des chercheurs dans le domaine de l'évaluation, mais également aux concepteurs d'épreuves cantonales et EpRoCom et aux enseignant-e-s (sélection de « bons » items à leur disposition). Le système de codage de ProSPER offre une organisation hiérarchique en arborescence. Par exemple, si un codeur sélectionne la dimension de l'axe mathématique du PER « Espace » pour un item, seul les objets liés à cet axe seront visibles pour la sélection suivante de codes. La validité de l'analyse des items par le *mapping* sera évaluée selon deux aspects : 1) la consistance avec laquelle les items des épreuves seront codés par différents codeurs (validité inter-juges) et 2) le jugement d'experts en didactique des mathématiques sur les dimensions du *mapping* (validité interne de Bodin). La consistance sera analysée entre plusieurs codeurs et en utilisant un échantillon stratifié d'items par épreuve et par canton. Un panel d'experts en conception d'épreuves mathématiques des cantons sera invité à juger de la qualité du cadre théorique du *mapping*.

Notre corpus de données est constitué d'épreuves cantonales et nos unités d'analyse sont essentiellement les items de ces épreuves. L'item est défini comme un élément individuel de l'évaluation, noté pour lui-même et incluant une consigne et/ou une question qui guide l'élève vers la réalisation des tâches mathématiques. Il est l'unité par laquelle des informations relatives aux compétences et connaissances de l'élève vont être inférées. C'est une tâche d'évaluation créée avec l'intention de recueillir de l'information sur les savoirs et savoir-faire des élèves en mathématiques.

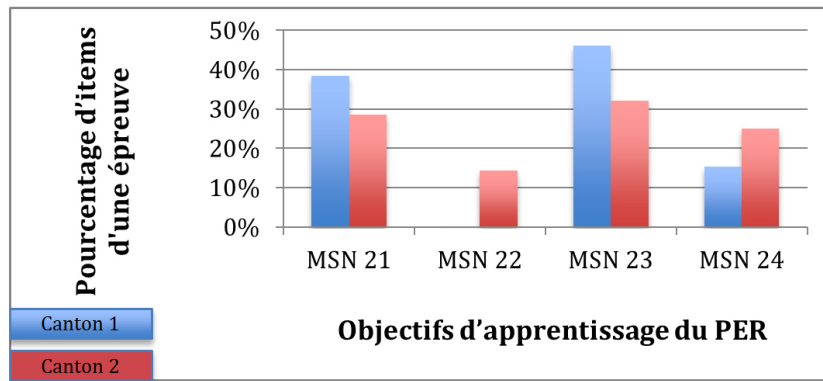
L'analyse est faite au niveau des contenus mathématiques de l'item, en examinant l'alignement avec différentes dimensions : les dimensions structurant le PER et son contenu mathématique (démarches, connaissances, savoirs et savoir-faire) les dimensions structurant les standards nationaux et son contenu, et les notions et concepts mathématiques nommés dans les deux référentiels. Par ailleurs, la forme de l'item a été décrite à partir des catégories émergentes de l'observation : taxonomie des demandes cognitives, habillage et contexte donnant du sens aux connaissances mathématiques, longueur du texte de la consigne, utilisation des graphiques ou autre type de représentations, etc. Chaque analyse permet de caractériser et définir les différences et similitudes par rapport à ce qui a été évalué ou pas et comment cela a été évalué.

Nous avons défini le contenu d'un item selon les objets de la structure du PER (CIIP, 2010) et les standards nationaux des compétences en mathématiques (CDIP, 2011). Les objets du PER se déclinent en objectifs d'apprentissage (correspondant également à des axes mathématiques : espace, nombre, opération, longueurs et mesures et modélisation), composantes d'objectifs, progressions d'apprentissage, attentes fondamentales, éléments pour la résolution de problèmes et en une typologie des problèmes mathématiques. Les éléments des standards nationaux (HarmoS) se déclinent quant à eux en aspects de compétences (savoir reconnaître et décrire, mathématiser et modéliser...) et en domaines de compétences (correspondant à la géométrie, nombres et opération...).



Graphique 1. Mapping au niveau du contenu de l'item

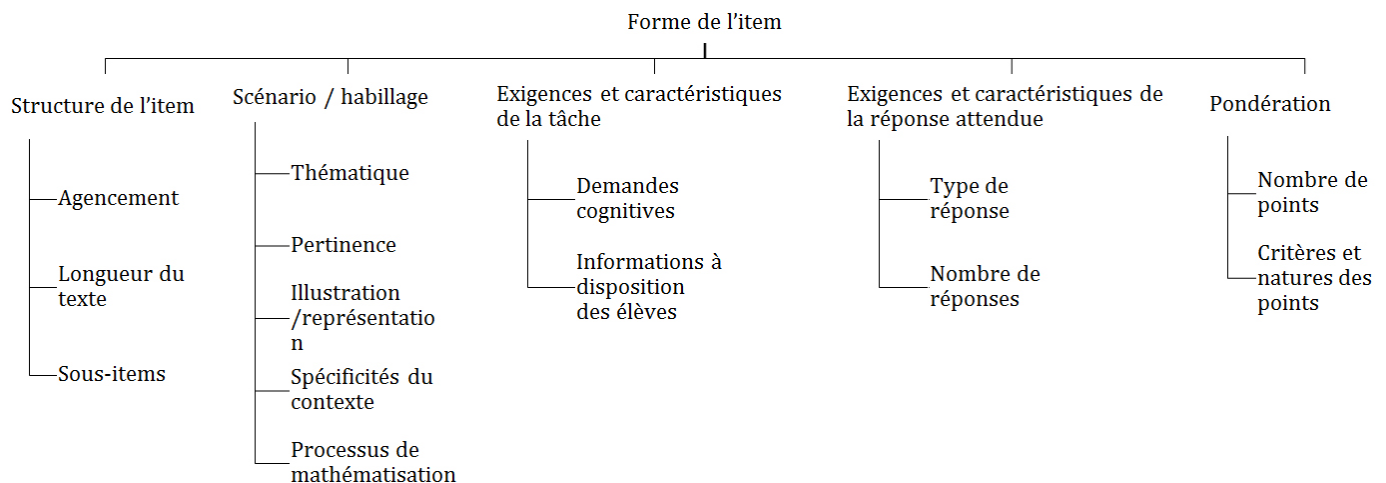
Chaque item d'une épreuve est codé selon cette structure. Un processus d'accord inter-juges sur le codage permet d'explicitier l'interprétation du PER selon les tâches analysées dans les épreuves. L'analyse permet de repérer le nombre d'items qui a été mis en lien avec un objectif du PER ou précisément par rapport aux divers objets qui constituent cet objectif. Par exemple, après codage des items de l'épreuve de 2013 du canton 1 et du canton 2, on a établi un bilan par rapport à la quantité d'items qui ont été alignés à 4 objectifs du PER : MSN 21 — Poser et résoudre des problèmes pour structurer le plan et l'espace... ; MSN 22 — Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels... ; MSN 23 — Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs... ; et MSN 24 — Utiliser la mesure pour comparer des grandeurs...



Graphique 2. Analyse de deux épreuves cantonales au niveau du contenu

On pourra dire par exemple, que l'épreuve de 2013 du canton 1 n'a pas évalué l'objectif MSN 22. En effet, les codeurs n'ont pas identifié d'items ayant des contenus de l'objectif MSN 22, par contre, dans le canton 2, 14.29% des items de l'épreuve ont été codés en lien aux connaissances faisant partie de cet objectif.

La caractérisation de la forme de l'item considère la structure de l'item en termes d'agencement des éléments (titre, énoncé, espace pour la réponse des élèves, espace pour les recherches de l'élève, illustration...), de longueur du texte (nombre de mots, de phrases, de paragraphes) et de présence éventuelle de sous-items ; les caractéristiques de l'habillage de l'item incluent notamment la nature de la thématique (aucune, réelle ou pseudo-réelle), sa déclinaison en sous-thématique (environnement, social, etc.), sa pertinence pour la tâche demandée à l'élève ainsi que le type d'illustration présent (graphique, croquis...) ; les demandes cognitives selon la nature de la tâche et les informations qui lui sont fournies ; le type de réponses (choix multiple, vrai-faux ou oui-non, lacunaire, champ ouvert pour des dessins, des justifications, des calculs...) ; les critères de pondération et ce qui est concrètement mesuré par l'item.



Graphique 3. Mapping au niveau de la forme de l'item

D'autres types d'analyses peuvent être réalisées par rapport aux items selon leur forme. Par exemple, on pourra comparer le type d'habillage (contexte) des items. Dans le cas des cantons 1 et 2 pour l'épreuve de 2013, 40% des items de l'épreuve du canton 1 ont été codés comme « possédant un habillage pseudo-réel », c'est-à-dire que la situation non mathématique qui donne sens aux objets mathématiques de l'item n'est pas réelle, car elle n'utilise pas de données d'une réalité particulière (ex. Jean a acheté une pomme au supermarché avec 2 francs. Il avait 7 francs, combien de francs lui reste-t-il après avoir acheté la pomme ?). La

plupart de ces items ont utilisé des situations sociales, non liées à l'environnement, aux sciences naturelles ou au vivant visés par le PER. On constate notamment que l'épreuve du canton 1 utilise uniquement des habillages faisant référence à des situations cataloguées comme sociales, alors que celle du canton 2 est plus diversifiée (technique et naturelle). En allant encore plus en profondeur dans l'analyse, le champ social se divise lui-même en thématiques (jeux, emploi du temps, sport, achats, légendes et voyages) et alors que le canton 1 a privilégié les thématiques du jeu, de l'emploi du temps et des légendes, les items du canton 2 portent quant à eux sur le sport et les achats.

3. Conclusions

La démarche du *mapping* des épreuves des cantons romands a trois buts : 1) définir quelles connaissances et compétences mathématiques ont été mesurées dans les épreuves cantonales ; 2) identifier comment ces connaissances et compétences ont été mesurées ; et 3) construire une manière romande d'interpréter les objets du PER pour la construction des items des EpRoCom.

Le *mapping* permet de caractériser chaque item d'une épreuve cantonale. Cette démarche nous aidera au développement des EpRoCom au moins de trois manières : 1) pour développer des épreuves qui soient sensibles aux différences cantonales que nous aurons « cartographiées » ; 2) pour déterminer les types d'items qui sont utilisés par tous les cantons (par exemple, il ne serait pas juste pour certains élèves de répondre seulement à des questions de type QCM s'ils n'y ont jamais été confrontés auparavant dans les épreuves de leur canton) ; et 3) pour identifier les connaissances mathématiques et les compétences qui ont été visées dans les épreuves de chaque canton.

L'information issue de l'approche du *mapping* nous donnera des indicateurs de validité pour la construction d'items. En outre, les données provenant du *mapping* des épreuves de différents cantons pourraient contribuer à concevoir une épreuve commune qui soit « plus juste », en considérant dans sa conception ce qui a été appris par rapport aux épreuves de chaque canton.

Le travail proposé contribue au domaine de la didactique des mathématiques : 1) en proposant une approche pour caractériser des items mathématiques dans des évaluations ; 2) en proposant un modèle d'analyse d'items pour estimer la validité interne (Bodin) d'une épreuve (ex. cet item va-t-il visibiliser le raisonnement mathématique ?) ; et 3) en contribuant à la connaissance des propriétés techniques et des caractéristiques d'items mathématiques (p.ex. partant des performances des élèves à une épreuve, quelles sont les caractéristiques des items qui présentent un indice de difficulté et de discrimination approprié ? Quelles sont les caractéristiques des contextes mathématiques qui conduisent à une discrimination basse ou à une difficulté haute ?).

4. Références bibliographiques

Bodin, A. (2006). *Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue français*. Besançon : Université de Franche-Comté. Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, [En ligne]. http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/ressources/etudes/experimentation-math/com_pisa_ff_matheduc.pdf (Page consultée le 13 mars 2015)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP, [En ligne]. <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 13 mars 2015).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2011). *Compétences fondamentales pour les mathématiques : standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. Berne : CDIP, [En ligne]. http://edudoc.ch/record/96783/files/grundkomp_math_f.pdf (Page consultée le 13 mars 2015)

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. Paris : OCDE, [En ligne]. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d'%C3%A9valuation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf (Page consultée le 13 mars 2015)

Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel : IRDP, [En ligne]. http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1368438968epreuves_romandes_communes_bouquin.pdf (Page consultée le 13 mars 2015)

Ruiz-Primo, M.A. & Li, M. (2015). The Relationship Between Item Context Characteristics and Student Performance : The Case of the 2006 and 2009 PISA Science Items. *Teachers College Record*, vol. 117, no 1

Comparaison de deux types d'évaluation externe en mathématiques (PISA et épreuve externe genevoise): compétences mesurées et résultats des élèves

Christian Nidegger & Anne Soussi

Dans la plupart des contextes scolaires, les évaluations externes et l'accountability ont pris un essor certain depuis les années 90. A Genève en particulier, les élèves participent à l'enquête internationale PISA qui a lieu tous les trois ans et évalue les compétences dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences, avec un thème principal à chaque fois. L'étude PISA ne se base pas sur les curricula enseignées dans les différents pays mais sur des compétences que les élèves devraient maîtriser pour pouvoir affronter les situations de la vie quotidienne. L'objectif principal de cette étude est d'évaluer les systèmes scolaires et de contribuer ainsi au pilotage et au monitoring de l'éducation.

Parallèlement, dès l'école primaire les élèves sont évalués non seulement par leurs enseignants en classe mais également au moyen d'épreuves « externes » construites par des groupes d'enseignants experts sous la supervision de responsables de l'évaluation et administrées à tous les élèves des degrés considérés en français, mathématiques et allemand (au primaire) puis dans pratiquement toutes les matières au secondaire 1. Ces évaluations sont, quant à elles, basées sur le programme scolaire et ont pour objectif d'évaluer l'atteinte des objectifs de ce programme par les élèves. Si au départ, les deux types d'épreuves se fondaient sur des référentiels très différents, au fil des années les plans d'étude ont évolué dans la plupart des pays passant de connaissances ou de notions relativement spécifiques à une logique de compétences. Toutefois, dans quelle mesure les compétences évaluées dans les deux types d'évaluation sont-elles comparables?

Notre communication s'est déroulée en deux temps: tout d'abord, une comparaison des deux évaluations (PISA et l'évaluation externe genevoise en mathématiques) du point de vue de leur contenu et des modèles théoriques sous-jacents. De manière générale, les ressemblances entre les cadres de référence de PISA et le plan d'étude genevois s'observent-elles dans les profils de compétences en mathématiques dans les deux types d'évaluation? Ainsi, dans PISA, le domaine Espace et formes est mieux réussi que les autres. En sera-t-il de même dans l'épreuve externe genevoise pour le domaine Espace?

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux résultats obtenus à ces deux évaluations par les élèves de 9e année: proportion d'élèves n'obtenant pas des résultats « suffisants », performances dans les différents sous-domaines, corrélations entre les deux évaluations, facteurs explicatifs des performances. Cette comparaison est rendue possible car, en plus de l'échantillon international d'élèves de 15 ans, des échantillons cantonaux de 9e année, actuellement 11e HarmoS (fin de la scolarité obligatoire) étaient constitués en Suisse jusqu'en 2012 pour pouvoir renseigner sur les acquis en fin d'école obligatoire. Enfin, nous observerons les liens entre les résultats aux deux types d'évaluation: les corrélations sont-elles équivalentes pour tous les élèves?

1. Objectifs et compétences mesurées dans les deux types d'évaluation

Avant de comparer les deux types d'évaluation du point de vue de leur contenu, rappelons tout d'abord leurs objectifs respectifs. En effet, si toutes deux peuvent être considérées comme des évaluations externes, elles ne visent toutefois pas le même objectif. PISA, réalisée par un consortium d'experts internationaux, a pour objectif le pilotage ou le monitoring du système en termes de compétences et est soumise à des échantillons d'élèves de 15 ans (et de 9e année en Suisse) tandis que l'évaluation commune genevoise a pour objectif de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'étude par les élèves et de participer à leur certification (les résultats obtenus à cette évaluation entrent dans la note du troisième et dernier trimestre pour la discipline concernée). Cette évaluation, EVACOM, est élaborée par des groupes d'enseignants et administrée à l'ensemble des élèves des degrés concernés.

Les contenus sont également un peu différents. Au moment de l'enquête PISA 2012, les élèves genevois suivaient un enseignement basé sur le plan d'études genevois de mathématiques, décliné encore en termes de connaissances (plus que de compétences). Depuis, un plan d'étude romand (PER) davantage défini en termes de compétences a été généralisé à l'ensemble de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, le système genevois était relativement complexe avec la coexistence de deux systèmes: un premier (comportant la majorité des établissements) composé de regroupements différenciés (A avec des exigences élevées et B avec des exigences plus faibles) et un second avec des classes hétérogènes et des niveaux ou options*.

Tout d'abord, l'enquête PISA parle de culture mathématique dans le sens de littératie: «La culture mathématique est l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter des mathématiques dans un éventail de contextes, soit de se livrer à un résultat mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des

* Depuis la rentrée 2012-2013, il n'existe plus qu'un seul système avec trois regroupements différenciés répartissant les élèves selon leurs résultats scolaires.

mathématiques.» (OCDE 2013, p.27). Le plan d'études genevois en vigueur en 2012 concevait l'enseignement des mathématiques de la manière suivante: faire des mathématiques c'est résoudre des problèmes mais pour apprendre les mathématiques, on doit résoudre des problèmes. Dans les deux contextes, la compétence en mathématique se décline à travers des sous-domaines. Dans PISA, pour apprécier plus finement les compétences des élèves dans ce domaine, deux ensembles de sous-échelles ont été définies: l'une porte sur les contenus mathématiques et l'autre sur les processus. Les sous-échelles de contenus se composent des éléments suivants: variations et relations, espace et formes, quantité, incertitude et données. Le plan d'étude genevois, quant à lui, organise les contenus mathématiques autour de quatre domaines: nombre et opérations, espace, fonctions et algèbre, grandeurs et mesures. Même si PISA ne se base pas sur les plans d'études et revendique une approche par compétence, on trouve certaines proximités entre les plans d'étude en vigueur et le cadre conceptuel de PISA et notamment, entre sous-domaines et sous-échelles de contenus mathématiques de PISA (en particulier espace et forme est relativement proche du domaine espace du plan d'études genevois). Toutefois, celui-ci remplacé depuis par le plan d'études romand** (défini réellement en termes de compétences) reposait davantage sur une approche notionnelle que PISA.

Par ailleurs, le cadre conceptuel de PISA définit également des sous-échelles de processus: formuler des situations de façon mathématique, employer des concepts, faits, procédures et raisonnements mathématiques et interpréter, appliquer et évaluer des résultats mathématiques. Ce type de compétences «transversales» est également présent dans le PER qui définit la compétence de la manière suivante: possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe (PER, 2010).

Les évaluations externes genevoises, basées sur ce plan d'étude, sont organisées autour des quatre domaines précités. Elles doivent comporter des exercices d'application et des situations-problèmes. Les tests PISA, quant à eux, se rapportent à des situations de la vie quotidienne et sont contextualisées. En cela, on peut les considérer globalement comme des situations-problèmes. A des fins comparatives, nous avons essayé de classer les questions de l'EVACOM dans les quatre sous-échelles de PISA. Précisons que les élèves ne passent pas tous la même épreuve (les élèves scolarisés dans les filières les moins exigeantes sont soumises à une version plus courte), c'est pourquoi nous n'avons analysé que la partie commune à tous les élèves (15 questions). Une autre difficulté a surgi en cours de route: certaines questions de l'EVACOM ne sont pas contextualisées et ne peuvent pas être classées dans les catégories de PISA. Seules huit questions ont pu être retenues. Soulignons qu'une analyse factorielle en composantes principales n'a pas permis de dégager différentes dimensions.

Les deux tableaux suivants résument cette catégorisation en fonction des quatre sous-échelles de contenus.

Tableau 1 Répartition des questions de l'EVACOM (tronc commun) dans les 4 sous-échelles de PISA

Contenus	Quantité	Espace et forme	Variations et relations	Incertitudes et données	Total
Nombre de questions	1	2	5	--	8
Nombre de points	5	9	20	--	34

Tableau 2 Répartition des questions de PISA dans les 4 sous-échelles de PISA

Contenus	Quantité (n=21)	Espace et forme (n=21)	Variations et relations(n=21)	Incertitudes et données (n=21)	Total (n=84)
% de questions	25%	25%	25%	25%	100%

Il ressort que dans l'EVACOM, aucune question ne relève véritablement du domaine *incertitude et données* qui fait appel à la théorie de la probabilité et de la statistique et n'est pas véritablement traité dans les plans d'études au secondaire I. Un autre constat est la répartition homogène des questions dans PISA et le poids respectif donné aux mêmes domaines dans l'EVACOM (en particulier au domaine *variations et relations*). On observe également des différences au niveau du format des questions. L'EVACOM ne comporte pas de questions à choix multiples mais des questions fermées à réponse courte ou construites tandis que dans PISA, les formats sont plus variés (près de 40% sont des questions à choix multiples, les autres étant construites avec ou sans justification).

** Le plan d'études romand (PER) introduit progressivement à l'école obligatoire parle également d'une culture mathématique impliquant la maîtrise des concepts et des démarches mathématiques de base; développant l'utilisation du langage mathématique, la capacité de modéliser des situations et de résoudre des problèmes. La culture mathématique se décline autour de 5 axes: espace, nombre, opérations, grandeurs et mesures ainsi que modélisation. Ce dernier axe vise la modélisation des phénomènes en lien avec les connaissances exprimées dans chacun des axes.

2. Résultats comparés dans les deux types d'évaluation

Malgré des objectifs et des contenus différents, on peut observer des ressemblances au niveau de la proportion d'élèves qui n'atteignent pas le seuil de suffisance des épreuves (c'est-à-dire le niveau 2 dans PISA). Globalement, les élèves genevois (900 élèves ayant passé les deux épreuves) sont 16% à se trouver en-dessous du niveau 2 dans PISA et 20% pour le tronc commun de l'EVACOM. Ce taux est toutefois nettement plus important dans les filières aux exigences les plus basses (44% environ pour l'EVACOM et autour de 38% pour PISA).

Quand on observe les différences de performances selon les quatre sous-échelles, on constate une hiérarchie: *incertitude et données* est sans surprise le domaine le moins bien réussi et *espaces et formes* le mieux réussi (particulièrement bien réussi dans l'ensemble de la Suisse). Pour l'épreuve genevoise, l'ordre est le même si l'on excepte *incertitudes et données* (non représenté dans l'évaluation).

De manière globale, les corrélations entre les deux évaluations sont assez médiocres même si elles sont statistiquement significatives: 65% dans les filières aux exigences les plus élevées et 36% dans les autres. On retrouve le même type de résultats quand on regarde les liens entre sous-échelles. Soulignons que la corrélation la plus élevée s'observe pour le domaine *variations et relations* (domaine comportant par ailleurs le plus de questions dans l'EVACOM).

Enfin, afin de répondre à la question de l'équité respective des deux évaluations, nous nous sommes intéressés aux facteurs explicatifs des différences de scores et avons réalisé une analyse de régression.

Tableau 3 Effets des caractéristiques individuelles sur les performances des élèves dans les deux types d'évaluation

	Modèle 1			Modèle 2		
	(score en mathématiques PISA)			(EVACOM mathématiques- Tronc Commun)		
	B	erreur standard	Beta (standardisé)	B	erreur standard	Beta (standardisé)
R2	0.51			0,66		
Constante	363.735	6.210		28.373	.993	
Niveau initial en maths (fin de primaire)	6.177	.228	.375**	1.266	.037	.401**
Garçon	16.907	1.863	.108**	1.888	.298	.063**
Fille (mod.réf.)						
"en avance"	40.633	5.621	.087**	2.128	.899	.024*
"à l'heure" (mod.réf.)						
"en retard"	-34.645	2.558	-.176**	-2.649	.409	-.070**
Cadre sup.	12.601	2.678	.060**	2.059	.428	.051**
Employés (mod.réf.)						
Ouvriers/divers s.i.	-11.890	2.158	-.074**	-1.101	.345	-.036**
Francophones (Mod.réf.)						
Allophones nés en Suisse	-10.554	2.289	-.059**	.948	.366	.028*
Allophones nés à l'étranger	-9.460	2.843	-.043**	-.422	.455	-.010 (ns)
Regroupement A (mod.réf.)						
Regroupement B	-45.666	2.700	-.240**	-15.273	.432	-.420**
Hétérogène A	-2.405	3.607	-.008 (ns)	1.298	.577	.023*
Hétérogène B	-42.944	3.666	-.146**	-17.072	.586	-.303**

Soulignons tout d'abord que la part de variance expliquée est relativement élevée dans les deux situations: 66% pour l'EVACOM et 51% pour PISA. Par ailleurs, la majorité des caractéristiques introduites dans les modèles semblent avoir un effet sur les performances, toutes choses (incluses dans le modèle) égales par ailleurs: le niveau initial, le fait d'être un garçon, d'être en avance dans sa scolarité, d'être enfant de cadre supérieur ont un effet positif sur les performances tandis que le fait d'être en

retard, d'être enfant d'ouvriers ou divers/sans indication, d'être allophone né en Suisse ou à l'étranger, d'être scolarisé en B ou son équivalent en classe hétérogène ont des effets négatifs. Ce qui change, c'est l'intensité de l'effet (coefficient Beta standardisé): plus élevé pour l'EVACOM dans le cas de l'appartenance au regroupement B et le poids du niveau initial en mathématiques. Dans d'autres cas, comme l'âge des élèves, leur statut migratoire et leur origine sociale, les coefficients sont plus élevés pour PISA.

3. Synthèse et discussion

Les premiers résultats de cette étude en cours mettent en évidence des différences au niveau des objectifs et des contenus. Le même type de résultat observé en littérature montrait certaines convergences au niveau des intentions générales avec des mises en œuvre relativement différentes (Broi et al., 2003). Une analyse du même type réalisée en France dans le domaine des mathématiques visant à comparer les évaluations nationales aux tests PISA montrait au contraire de nettes différences du point de vue des notions mesurées et des niveaux taxonomiques pris en compte (Bodin, 2003).

Toutefois, les résultats vont dans le même sens: des proportions comparables d'élèves en difficulté en mathématiques (quoique un peu plus élevées pour l'EVACOM), des différences de résultat selon la filière, que l'épreuve soit la même pour tous (PISA) ou différente selon la filière (le barème est différent selon le regroupement pour l'EVACOM). Par ailleurs, ce sont les mêmes caractéristiques individuelles qui expliquent les différences de scores entre élèves. Soulignons toutefois que des écarts s'observent au niveau de l'intensité de l'effet: plus importants dans PISA pour l'âge, le statut migratoire et l'origine sociale et l'inverse pour le niveau initial et l'appartenance au regroupement B (et son équivalent en classe hétérogène). Cette répartition dans les regroupements est étroitement liée aux résultats des élèves mais également très marquée socialement. Nos résultats diffèrent donc de ceux constatés dans l'étude vaudoise de Suchaut et Ntamakiliro (2014) qui ont montré que les épreuves de référence cantonales étaient plus équitables que les tests PISA.

Références bibliographiques

Bodin, A. (2003). *Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue français*. http://www.apmep.asso.fr/IMG/pdf/Com_PISA_FF_Francais-2.pdf

Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littérature: rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: OFS; Berne CDIP (Monitoring de l'éducation en Suisse).

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volume I). Paris : OCDE.

Plan d'études romand (PER) (2010). Neuchâtel: CIIP. <http://www.plandetudes.ch/>

Suchaut, B., Ntamakiliro, L. (2014). *Connaissances scolaires et compétences mesurées par PISA. Résultats aux épreuves cantonales et à PISA: quelles relations chez les élèves vaudois*. Lausanne: unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Quelle évaluation formative en mathématique au sein de ces 5 pays : Italie, Chypre, Suisse, Hollande et France : Projet Européen FAMT&L

Jeannin Laurent

Une revue de la littérature sur l'évaluation formative (Black & William, 1998 ; Sadler, 1998 ; Gagatsis, 2000 ; Nicol & Macfarlane-Dick, 2004 ; Black & Wiliam, 2006 ; Hattie, 2009 ; Looney, 2011 ; Cauley & McMillan, 2010) nous a permis de travailler de manière collaborative et de proposer une définition de la notion d'évaluation formative, commune pour les cinq pays participants au projet. Dans cette perspective, l'évaluation formative :

- est une partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage qui contribue à sa régulation ;
- permet aux enseignants d'identifier les points faibles et les points forts de chaque élève, dans le but de réfléchir à leurs pratiques et de les adapter pour qu'elles correspondent mieux à l'objectif final, à savoir l'apprentissage des élèves ;
- instaure le dialogue entre l'enseignant et l'élève, avec des retombés positifs sur les interventions éducatives à mener pour faciliter l'apprentissage, sous sa forme de feedback formatif ;
- favorise l'enseignement et l'apprentissage différencié permettant ainsi à chaque élève d'apprendre à son rythme ;
- implique l'élève dans l'analyse de ses propres erreurs/faiblesses et encourage l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, assurant ainsi l'implication active dans le processus d'enseignement-apprentissage ;
- fournit des informations et des feedbacks sur :
 - les différentes composantes de l'apprentissage en mathématique des élèves (conceptuelle, procédurale, sémantique, de communication, résolution des problèmes, les idées fausses, etc.),
 - les croyances et les représentations des élèves à l'égard des mathématiques,
 - leurs comportements et leurs interactions lorsqu'ils sont amenés à travailler des contenus mathématiques,
 - les choix des enseignants (choix des contenus et des méthodes, etc.).

Deux questionnaires (un enseignant et un pour les élèves) ont été élaborés à partir de cette définition selon quatre axes d'analyses des représentations :

- les objectifs de l'évaluation formative ;
- les techniques d'évaluation formative ;
- les résultats attendus ;
- les personnes impliquées dans le processus.

Le questionnaire enseignant comporte 60 questions et celui des élèves : 44. La population visée pour réaliser cette étude concerne des élèves du collège ainsi que leurs enseignants. L'échantillon est composé de 20 enseignants et 400 élèves par grade (6ème, 5ème, 4ème et 3ème) et ce pour chaque pays. Les données recueillies à partir des réponses aux questionnaires sont soumises à des analyses descriptives (Langouet et Porlier, 1994) à l'aide de traitements statistiques. Dans un second temps, un regroupement hiérarchique des variables (Hierarchical clustering of variables) est mis en place à l'aide du logiciel C.H.I.C. Il s'agit d'une méthode de classification qui permet d'étudier et d'interpréter des classes de variables en termes de typologies et de ressemblance, permettant une analyse de données pour chaque pays et une comparaison longitudinale. Cette communication vise à rendre compte, par un modèle statistique en cluster, de classes d'observables ayant des relations entre elles et donc pouvant définir des conditions de compréhension des représentations et difficultés et proposer ainsi des axes de travail pour la formation.

Bibliographie :

Athanasios G. & Leonidas K. (2000), Teachers' Attitudes Towards Their Pupils' Mathematical Errors, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 6, No. 1, pp. 24-58

Black, P., & Wiliam, D (1998), *Assessment in Education*; Mar 1998; 5, 1; Academic Research Library pg. 7

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.

Cauley & McMillan, (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6.

Eurydice, (2012), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

FGA, (2011), http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Rapporto_sulla_scuola_in_Italia_2011_-_Sintesi.pdf

Hattie, J. C. A. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Looney, J. W. (2011), "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", *OECD Education Working Papers*, No. 58, OECD Publishing.

Nicol & Macfarlane-Dick, (2004), Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc

OCSE/OECD, 2012, <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm>

TIMSS (1999) : <http://www.timssvideo.com/timss-video-study>

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84

Quelques modes d'interaction enseignant-élèves participant à l'évaluation formative non instrumentée : un éclairage sur la négociation du contrat pédagogique

Joëlle Morrissette

L'évaluation formative est l'objet de toutes les attentions actuellement en raison d'un nombre important de réformes éducatives visant à accroître la réussite scolaire qui s'opèrent dans différents pays occidentaux. De fait, depuis plus une dizaine d'années, les recherches se multiplient tel qu'en témoignent des initiatives internationales, par exemple celle de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2005) appelée « L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », ainsi que des initiatives nationales telles que celle de l'Écosse appelée *Assessment is for Learning programme* (voir la description qu'en font Hayward, Priestley & Young, 2004). Aujourd'hui, un certain consensus existe autour d'une définition de l'évaluation formative qui, bien que modulée par certaines variantes tributaires de différentes conceptions de l'apprentissage, renvoie à une collection d'informations sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement / apprentissage, permettant d'identifier les forces et les faiblesses de l'élève, de l'aider à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage, d'accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages et, enfin, d'orienter la planification de l'enseignement (Andrade & Cizek, 2009). L'évaluation formative implique deux processus : un jugement à porter sur la situation de chacun des élèves face aux apprentissages ciblés, de même qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages (auteur, xxxx); la perspective est résolument celle de la différenciation. Ces deux processus peuvent revêtir des formes instrumentées, par exemple les petits contrôles, mais de plus en plus de chercheurs conçoivent qu'ils sont également mobilisés dans le cadre des échanges en classe (Bell et Cowie, 2001; auteur & co-auteur, xxxx; Mottier Lopez, 2003). C'est à partir de cette conception qu'une recherche (FORSC, 2010-2013) ayant documenté les façons par lesquelles des enseignantes du primaire au Québec mettent en œuvre une évaluation formative non instrumentée au cours des activités quotidiennes a été conduite. Plus précisément, elle a examiné les dynamiques interactives desquelles émerge la co-construction d'une représentation des problèmes auxquels font face les élèves et des pistes de solutions susceptibles de les aider à les surmonter, soit les deux processus impliqués évoqués précédemment. Pour capter ces dynamiques interactives, un dispositif de recherche collaborative (Desgagné, 2001; auteur, xxxx) a été déployé, reposant sur la complémentarité des expertises entre chercheurs et praticiens qui coopèrent dans la perspective de coproduire des savoirs. Spécifiquement, un protocole de rétroaction vidéo appelé « réflexion partagée » (Tochon, 1996) a servi d'ossature à ce dispositif: des bandes vidéo ont été produites dans les classes des 10 enseignantes (préscolaire, éducation physique, primaire régulier), en alternance avec des entretiens individuels d'explicitation des pratiques et des entretiens de groupe permettant d'en négocier les significations. Préalablement à ces entretiens, les enseignantes étaient invitées à cibler sur les bandes vidéo ce qui constituait, de leur point de vue, un épisode d'évaluation formative non instrumentée. L'approche analytique, inductive, prend appui sur la microsociologie de Goffman (1973), à partir de la « définition de la situation » des enseignantes. Il s'agissait en fait d'examiner leur compréhension des significations échangées avec les élèves et de la négociation de leurs positions respectives à travers leurs activités discursives (mise en récit d'une difficulté, argumentation, explication, questionnement mutuel, etc.), en fonction des contextes disciplinaires dans le cadre desquels elles avaient lieu. Les résultats exposent les « jeux d'interdépendance » (Postic, 1979) impliqués dans la 'coopération' – non pas au sens positif mais au sens pragmatique du terme (Becker, 1982) – entre une enseignante et des élèves, inhérente aux deux processus qui participent de la mise en œuvre de ce type d'évaluation formative. Ainsi, quatre modes d'interaction ont été dégagés :

- *L'ajustement*, soit un processus pendant lequel l'enseignant et l'élève mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement de recherche de sens compatible en vue de se comprendre.
- *La confrontation*, soit un processus pendant lequel l'enseignant et l'élève mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement d'opposition, de conflit.
- *La tractation*, soit un processus pendant lequel l'enseignant et l'élève mobilisent leurs positions respectives dans un mouvement de compromis, de conciliation.
- *La séduction*, soit des jeux socio-affectifs auxquels se livrent l'enseignante et un élève les détournant, pour un moment, de la visée de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative.

Ces modes d'interaction révèlent que l'évaluation formative non instrumentée se joue au croisement de dynamiques d'engagement et d'ajustement tributaires de normes, de références, d'enjeux et intérêts plus ou moins convergents. Ils mettent également en relief que ce type d'évaluation formative constitue un lieu privilégié pour la négociation du contrat pédagogique, la relation entre l'enseignant et l'élève en constituant un élément nodal. Comme on le verra, ces résultats de recherche suggèrent que ce contrat implique plus qu'un rapport au savoir et à l'erreur ; il concerne aussi des enjeux de

gains et de pertes, de récompenses et de reconnaissances, de revendications, de projection et de protection de l'image de soi et de celle de l'autre. Enfin, ces résultats permettent d'avancer quelques propositions pour la formation comme pour la recherche. Du point de vue de la formation, il serait fécond de présenter les épisodes ciblés lors de la recherche pour amener des enseignants ou de futurs enseignants à dégager les conditions de situations interactives dont le potentiel peut être porteur pour l'apprentissage des élèves ; du même souffle, l'analyse de ces épisodes pourrait servir de cadre d'interprétation permettant de questionner les pratiques interactives de soutien aux apprentissages à la lumière d'enjeux contextuels et relationnels, de façon similaire à la méthode des cas (Mucchielli, 1992; Passeron & Revel, 2005). Du point de vue de la recherche, les résultats présentés pointent vers des perspectives qui renvoient à la nécessité d'examiner plus avant les rapports de pouvoir qui « travaillent » le contrat pédagogique – persuasion, appel à l'autorité, coercition, etc. –, car l'école est marquée par un rapport à la norme (Vincent, 1980), et l'évaluation, quelle soit formative ou non, est le principal mécanisme d'appropriation et de maintien de cette norme.

Références

Andrade, H. L. et Cizek, G. J. (dir.). (2009). *Handbook of formative assessment*. New York, NY : Routledge.

Becker, H.S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition). Paris: Flammarion.

Bell, B. & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2005). *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OCDE.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.). Paris: Minuit.

Hayward, L., Priestley, M. & Young, M. (2004). Ruffling the calm of the ocean floor: merging practice, policy and research in assessment in Scotland. *Oxford Review of Education*, 30(3), 397- 415.

Mottier Lopez, L. (2003). Les structures de participation de la micro-culture de classe dans une leçon de mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 161-183.

Mucchielli, R. (1992). *La méthode des cas : connaissance du problème*. Paris : ESF.

Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas*. Paris, France : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: Presses universitaires de France.

Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon & Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Le jeu de rôle dans l'évaluation de l'oral en français langue étrangère : enjeux et défis

Yiru Xu

Vendredi 30 janvier

Introduction

Depuis l'apparition de l'approche des compétences communicatives, on demande de plus en plus la situation « authentique » pour l'évaluation des langues étrangères. L'évaluation doit montrer comment le candidat se sert de ses compétences pour réaliser des activités communicatives dans des contextes qui s'approchent le plus possible de situations réelles. Depuis les années 1980, le CECR s'inspirant des travaux anglo-saxons propose une perspective actionnelle. Cette approche se situe dans le prolongement de l'approche communicative, qui vise une aptitude à communiquer (Huver & Springer, 2011). « ... elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés » (CECR, 2005, p15). Ce genre de tâches pédagogiques communicatives « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens, sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable » (CECR, 2005, p121). Pour évaluer la réalisation d'une tâche communicative, l'accent est mis à la fois sur la forme linguistique et aussi sur le sens, il faut maintenir l'équilibre entre forme et fond, aisance et correction. Dans cette perspective de l'évaluation par les tâches, on introduit le jeu de rôle en évaluation de l'oral. Qu'est-ce que le jeu de rôle ? Quels sont les enjeux pour l'évaluation et quels défis posent-ils ? Nous partirons d'une définition du jeu de rôle et de son emploi en didactique du FLE, puis nous adopterons la perspective du « cadre » de Goffman, nous allons ensuite identifier les différents cadres existant dans ces situations. A la fin à l'aide d'une analyse multimodale avec trois situations de jeu de rôle, nous traiterons en détail les spécificités de chaque situation et les défis qu'il pose pour l'évaluation.

1. Le jeu de rôle en évaluation de l'oral

Depuis son apparition dans les années 20, le jeu de rôle a beaucoup évolué. Dans les années 20, le jeu de rôle a été utilisé dans les domaines de la psychosociologie et de la psychiatrie avant d'être introduit dans le domaine didactique. Dans les années 60, la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) propose le jeu de rôle comme un simple exercice de répétition des acquis. Au cours des années 70, le jeu de rôle a tendance à se rapprocher de la réalité en laissant les joueurs constituer le scénario et s'approprier le rôle. Actuellement dans le cadre de l'approche communicative, il s'apparente à une simulation de la vie réelle qui se déroule en classe. Robert dans le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008) définit ainsi le jeu de rôle : « *Le jeu de rôle est un exercice de simulation orale qui consiste à reproduire une situation concrète de la vie quotidienne. C'est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.* » (Robert, 2008, p110). En situation d'évaluation, au lieu de développer les compétences de communication, on met l'accent sur comment évaluer ces compétences.

1.1 Les cadres du jeu de rôle

Selon E. Goffman, toutes les activités sociales se déroulent dans un ou des « cadres », « toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements... et notre propre engagement subjectif » (Goffman, 1991, p19). Le cadre désigne ces éléments de base. Les cadres primaires, « qui nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application » (ibid.), peuvent se transformer de deux manières : les modalisations et les fabrications. Selon Goffman, ces cadres sont « vulnérables », d'un côté les interprétations des participants sont subjectives, d'un autre côté les cadres peuvent se transformer en superposition, glissement, disparition ou parallélisme. Dans les activités quotidiennes, on n'est jamais totalement engagé dans un seul cadre (Leblanc, 2002).

Le jeu de rôle a souvent lieu dans un contexte de classe : il se situe dans un cadre institutionnel. Dans ce cadre primaire, les apprenants ont des horaires et des ordres de passage à respecter. Thèmes, consignes et même barème de notation peuvent être imposés. Les participants à l'évaluation ont un double statut : les apprenants sont à la fois candidats à l'évaluation, mais aussi camarades de classe et, de son côté, l'évaluateur est également leur enseignant.

En dehors de ce cadre institutionnel, il faut également tenir compte de la vie réelle des joueurs, de leur véritable identité, origine, âge, sexe, niveau de scolarité, langue maternelle... Ils peuvent être des amis en dehors de la classe et faire des sorties ensemble. Ainsi, le jeu de rôle fait aussi émerger des éléments du cadre de la vie réelle.

Dans l'évaluation l'objectif du jeu de rôle a pour fonction de mesurer les compétences du joueur. Ainsi le cadre de l'évaluation s'insère dans cette activité. D'après Kraft et Dausendschön-Gay (1994), il existe un « contrat » dans toute interaction sociale pour décrire les mécanismes de l'organisation. On constate également une forme de contrat en évaluation : avant de commencer le jeu de rôle, l'évaluateur donne les consignes en précisant la forme, le thème ou les règles que le candidat doit scrupuleusement respecter sans contester. Par le biais du jeu de rôle, ce dernier va alors tenter de mobiliser toutes ses compétences afin de montrer sa maîtrise en matière d'acquisition de la langue cible. Le candidat obtiendra enfin une note attribuée par l'évaluateur.

Le jeu de rôle s'inscrit également dans le cadre du jeu que Cicurel (2011) appelle « cadre de la fiction ». On simule des scènes de la vie réelle avec une langue cible autre que la langue maternelle. Les participants sont tenus soit d'imaginer leur vie à l'étranger avec des actes de parole qui correspondent aux situations du pays, soit d'imiter la vie dans leur propre pays mais dans une langue différente. Quelle que soit la situation, ce mode transforme le cadre primaire en cadre faire-semblant ; ainsi tout ce qui se passe dans le jeu n'aura pas d'effet dans la vie réelle.

De plus, le jeu de rôle peut avoir lieu devant un public, il se transforme en un spectacle qu'on appelle « cadre du spectacle ». Les acteurs ont pour tâche de mettre en scène le scénario afin d'essayer d'attirer l'attention du spectateur, dont les réactions seront également prises en compte par les acteurs.

Tous ces cadres se révèlent dans le jeu de rôle. Comment fonctionnent-ils et quels liens existent-ils entre eux ? À travers trois types de situations de jeux de rôle au cours d'une évaluation sommative, nous essayerons d'identifier les spécificités de chaque situation et les défis en évaluation.

2. Trois situations de jeu de rôle en évaluation de l'oral

Afin d'observer de près des situations de jeu de rôle en évaluation de l'oral, nous avons recueilli un corpus authentique dans une université en France. Il s'agit d'une classe d'étudiants internationaux préparant le diplôme universitaire d'études françaises niveau A2. Les évaluations ont lieu à la fin de l'année universitaire sous forme de jeu de rôle et ont pour objectif d'attribuer un certificat attestant de leur niveau de français.

2.1 Jeu de rôle en binôme sans présence de la classe

Il s'agit d'un jeu de rôle entre deux candidats qui se présentent devant l'évaluateur sans la présence de tiers. Chaque binôme dispose de dix minutes de préparation ensemble avant de présenter un dialogue de cinq minutes. Cinq sujets au choix sont proposés qui concernent des situations de la vie quotidienne.

Dans cette situation, le cadre dominant est celui de la fiction : chaque participant prend un rôle et imagine les paroles de son personnage. Donnons un exemple :

Sujet 1. Dans une boutique de cadeaux

Vous voulez acheter un cadeau pour la fête des mères. En vous aidant de la liste suivante vous décrivez à la vendeuse les goûts de votre mère, vous vous renseignez sur les prix, vous choisissez un cadeau et vous payez.

CD audio « La vie en rose » : 14€, DVD « Le goût des autres » : 21€, Bouquet de fleurs (roses blanches/roses jaunes) : 12€, Boîte de chocolats : 19€, Bijou fantaisie : 45€, Vêtement (foulard en soie) : 58€, Parfum (Poison de Christian Dior) : 63€

D'un côté, la situation est prédéfinie par le sujet : les rôles, le lieu d'achat, l'événement, la liste de cadeaux. D'un autre côté, 10 minutes de préparation permettent aux joueurs de décider du contenu, de construire leur dialogue et même, de préparer leur discours. C'est, par conséquent, une situation « préparée » dont les joueurs, en général, connaissent l'ouverture, le développement et la fin.

Avec les analyses on constate une absence du cadre du spectacle : peu de gestes et peu d'échange de regards entre les participants, contrairement à ce qui se passe dans une situation réelle. Mais il existe un glissement du cadre : les participants peuvent s'engager dans leur rôle fictif mais très vite retournent dans la vie réelle (par exemple, passage du vouvoiement au tutoiement). Ce glissement du cadre de la fiction vers celui de la vie réelle se passe de manière imperceptible du point de vue des locuteurs.

On aperçoit également des dysfonctionnements d'intercompréhension dans cette situation. Par exemple, la réponse de l'interlocuteur ne correspondant pas à la question posée, cependant cela ne perturbe pas le déroulement de l'interaction ! Ce dysfonctionnement existe du fait que la situation de communication est plus ou moins « préparée », donc les interlocuteurs connaissent bien le début, le développement et la fin, quand ils passent devant l'évaluateur.

2.2 Jeu de rôle entre les candidats avec la présence de la classe

C'est une situation se caractérisant par un jeu de rôle qui fait intervenir des petits groupes de deux ou trois participants en présence des autres étudiants. L'évaluateur annonce le sujet devant la classe et les candidats forment leur groupe avec leurs voisins. Après 15 minutes de préparation, les groupes passent devant la classe l'un après l'autre pour une présentation d'environ 7 minutes.

Dans cette situation les participants parlent plus fort, se déplacent, ajoutent des gestes, rient et font des plaisanteries. Ici le cadre de la fiction et celui du spectacle se sont superposés. Les participants en essayant de donner un « spectacle » ne perdent pas de vue la situation d'évaluation (les répétitions, les recherches des mots, les hétéro-corrections...), tout cela fait glisser le cadre du spectacle vers celui de l'évaluation.

2.3 Jeu de rôle entre le candidat et l'évaluateur

Ce dernier jeu de rôle se passe en tête à tête entre le candidat et l'évaluateur. Après 5 minutes de préparation individuelle, il dispose de 5 minutes pour jouer un dialogue avec l'examineur. Les sujets sont en rapport avec des situations de la vie quotidienne.

Dans cette situation, le cadre dominant s'avère toujours le cadre de la fiction. Par rapport aux situations 1 et 2, mais cela nécessite plus d'« improvisations » dans l'interaction entre l'évaluateur et le candidat. Malgré les 5 minutes de préparation, en l'absence de son interlocuteur, le candidat ne peut pas prévoir tous les « scénarios ». C'est pourquoi, on remarque plus de traces d'interactions authentiques dans cette situation, comme les chevauchements, l'incompréhension, la répétition, les régulateurs, la reformulation... Le glissement du cadre se manifeste de manière différente : de la fiction vers la vie réelle, vers le cadre institutionnel ou vers celui de l'évaluation.

3. Défis pour l'évaluation de l'oral

A travers ces analyses, nous souhaitons mettre en évidence les défis posés dans l'évaluation.

Première question, le jeu de rôle permet-il vraiment de créer une situation « authentique » afin d'évaluer les compétences communicatives de l'apprenant ? Dans la première situation, on constate que ce sont des dialogues plus ou moins « préparés », le manque de l'enjeu communicatif provoque très peu d'expression spontanée. Les candidats sont comme des acteurs de théâtre, chaque connaît bien son script, même s'ils se trompent de parole, ils trouveront toujours des moyens pour aller à la fin.

Deuxième question, comment équilibrer la forme linguistique et le sens communicatif en évaluation ? Au moment où l'on crée la grille de notation, combien de points doit-on attribuer à la forme et combien au sens ? Comment attribuer à chaque candidat du même groupe les notes pour la réalisation de la tâche ? Sur le barème de notation les compétences linguistiques sont relativement marquées d'une manière claire, mais pour le reste, existe-t-il des moyens pour distinguer chaque candidat du même groupe (par exemple, la compétence pragmatique) ?

La dernière question, quant à l'évaluateur, Comment gérer le triple rôle de l'évaluateur, interlocuteur et enseignant en jeu de rôle ? Dans la troisième situation, comment l'évaluateur peut-il jouer le rôle de son personnage tout en évaluant son interlocuteur ? Si le candidat est également l'élève de l'évaluateur, comment rester objectif pendant l'évaluation sans le stéréotype antérieur ? Pendant le jeu de rôle où est la limite entre l'enseignant et l'évaluateur ?

Avec toutes ces questions, on voudrait attirer l'attention sur ces situations complexes pour l'évaluation, notamment pour l'évaluateur, afin de remettre en question la formation professionnelle dans le domaine de la didactique du FLE.

Conclusion

Le jeu de rôle est une des méthodes les plus utilisées pour évaluer l'oral et plus spécifiquement l'activité langagière d'interaction en FLE chez les débutants. Il répond au besoin de mettre les apprenants dans des situations de communication afin de les évaluer. Il reproduit des contextes concrets de la vie quotidienne dans lesquels, en jouant, les participants s'engagent dans plusieurs cadres différents. Les relations entre ces cadres sont complexes et varient selon les différentes situations de jeu de rôle. Cette situation constitue un ensemble de défis pour l'évaluation étant donné ses enjeux communicatifs, l'équilibre entre la forme et le fond et le triple rôle de l'évaluateur : évaluateur, locuteur et enseignant. Tout cela nous fait réfléchir à la formation professionnelle des enseignants en langue.

Bibliographie

Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.

Caré, J.-M. & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Dausendschön-Gay, U. & Kraft, U. (1994). « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », in *Bulletin VALS-ASLA*, n°59 : 127-158.

Debyser, F. (1996). *Les jeux de rôles*, <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/>, Consulté en mai 2014

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : les Éditions de Minuit.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CRÉDIF.

Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement : évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Evaluation des compétences langagières en FLE : comment concilier faisabilité, validité, fidélité et pertinence dans le cadre d'un test de positionnement calibré sur le CECR ?

Marielle Maréchal

Cette communication s'inscrit dans une perspective d'analyse de pratiques, en l'occurrence les pratiques actuelles de l'évaluation en français langue étrangère fortement influencées par les niveaux du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL). Son cadre général s'appuie sur les enjeux et les objectifs d'une évaluation linguistique qui doit (devrait?) s'inscrire dans une perspective actionnelle en proposant aux apprenants des tâches qui sont censées valider leurs compétences à être de bons *acteurs sociaux* dans une ou plusieurs langues étrangères. Nous mettrons également en parallèle ce programme très ambitieux et les modalités actuelles des tests internationaux en FLE et nous en tirerons quelques enseignements patents, notamment la disproportion entre l'évaluation des compétences écrites et orales, ce qui pose d'emblée un problème d'adéquation entre l'enseignement et son évaluation. Nous analyserons ensuite une série de travers dans lesquels cette dernière pourrait tomber si les outils utilisés pour la mener ne sont pas adéquats. Nous terminerons notre communication par la présentation d'un contexte spécifique, à savoir la mise en place d'un test de positionnement pour les étudiants Erasmus IN de l'Université de Liège pour qui il faut définir un profil linguistique précis en un laps de temps très court afin de pouvoir assurer la constitution de groupes de niveaux homogènes, tout en respectant les impératifs de validité, de fidélité et de pertinence.

À l'heure actuelle, l'évaluation occupe une place prépondérante dans l'enseignement des langues. L'obligation de résultats est désormais incontournable et toute une série de dispositifs pour mesurer, quantifier, sanctionner les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue sont mis en place par différents opérateurs, publics ou privés. La publication du Cadre Européen commun de Référence pour les langues en 2001 n'est pas étranger à ce phénomène car, si l'on regarde de près ce document émanant du Conseil de l'Europe, on constate que l'évaluation, avec les différentes échelles et annexes, occupe à elle seule plus de 100 pages sur 185! L'utilisation la plus spectaculaire du CECRL est d'ailleurs, jusqu'à présent et sans conteste, celle qu'on constate dans le domaine de l'évaluation, des certifications, de la désignation des objectifs en termes de compétences (Coste, 2007).

Si l'on fait un bref retour en arrière, on peut constater que les objectifs de l'apprentissage d'une langue ont changé depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Il s'est agit, tout d'abord, de faire acquérir des connaissances (méta)linguistiques et civilisationnelles, par explications, exercices (= *approches traditionnelles*) ; puis, des réflexes linguistiques par conditionnements, répétitions (= *approches behavioristes*) ; des compétences communicatives, entre autres culturelles (= *approches communicatives*) ; des stratégies d'apprenant en langues autogéré performant (= *approches cognitives*) ; et, enfin, un profil de locuteur fonctionnel, plurilingue et interculturel établi par le Conseil de l'Europe (= *approches fonctionnelles*). Les enjeux de l'évaluation linguistique ont également évolué et sont, désormais, de différents ordres : non plus seulement pédagogiques mais aussi éducatifs quand un étudiant veut tenter la grande aventure de la mobilité dans son cursus, économiques quand un individu arrive sur le marché de l'emploi, sociaux quand la maîtrise d'une langue conditionne l'accès au logement, voire politiques quand cette même maîtrise est utilisée dans le cadre de procédures d'accès à un territoire ou à une nationalité !

Cependant, malgré ces nouveaux défis, l'objet même de l'évaluation reste très difficile à cerner car, qu'il s'agisse de compétence ou de tâche*, il convient de présenter aux apprenants des situations d'évaluation complexes, inédites, pour lesquelles ils doivent maîtriser toutes les procédures, et qui présentent un caractère diagnostic** Pour corser le tout, les deux autres composantes, sociolinguistique et pragmatique, ne doivent pas être évacuées de la compétence linguistique à évaluer, qui doit bien sûr se décliner en activités de réception, de production, d'interaction et de médiation.

De plus, il est clair que les objectifs de l'évaluation linguistique doivent être intimement liés aux objectifs de l'enseignement qui l'ont précédée mais les circonstances variées, dans le cas de l'évaluation externe par exemple, rendent cette congruence difficile, voire impossible. Une autre difficulté surgit quand il faut, pour les besoins de l'évaluation, faire un arrêt sur image dans le continuum de l'apprentissage linguistique. Nous pourrions même aller plus loin en affirmant qu'évaluer des compétences communicatives implique, sans nul doute, de les envisager sous un angle réducteur, du moins quantifiable et plus ou moins standardisé. Cette dernière exigence nous semble mener à l'heure actuelle à une disproportion assez nette entre la place accordée à l'évaluation des compétences orales et à celle des compétences écrites. Il est bien clair qu'au niveau pratique, il est plus facile et moins chronophage de mettre sur pied des exercices permettant de vérifier l'acquisition de structures grammaticales ou de proposer un sujet pour une production longue, que de ménager un temps de parole suffisant à chaque apprenant, voire même de disposer du matériel adéquat pour réaliser une compréhension orale dans de bonnes conditions d'écoute.

* Cf. Définition de la tâche, p. 16 du CECRL

** Travaux de Vincent Carette, 2006

La surreprésentation de la compétence écrite dans l'évaluation se vérifie, d'ailleurs, à travers l'analyse de grands tests internationaux de français langue étrangère (DELFDALF, TCF, TEF). Nous essayerons aussi de voir à quel point l'accent mis sur cette compétence en particulier entraîne parfois des exigences accrues par rapport à un apprenant allophone qui, même à un niveau C2, ne peut être comparé à un locuteur natif. Les dérives, ou plus exactement les travers dans lesquels l'évaluation linguistique serait susceptible de tomber, à savoir la standardisation, l'instrumentalisation, la mesure quantifiable, la simplification, l'atomisation, l'imprécision et la tentation de la mondialisation, feront l'objet d'une analyse plus détaillée.

Nous terminerons cette communication par la présentation d'un dispositif particulier, à savoir l'évaluation-diagnostic de plusieurs centaines d'étudiants Erasmus IN de l'Université de Liège dont il convient de définir le profil linguistique en un laps de temps très court afin de pouvoir assurer la constitution de groupes de niveaux homogènes. Ces impératifs de faisabilité et d'efficacité nous ont amenés, après de multiples essais, à concevoir un outil assez simple mais qui, nous le verrons, permet d'orienter ces cohortes de façon pertinente.

Bibliographie

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

Caroline VELTCHEFF, Stanley HILTON, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.

Christine TAGLIANTE, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.

Françoise NOEL-JOTHY, Béatrix SAMPSONIS, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE, 2006.

Gérard FIGARI, Lucie MOTTIER LOPEZ (eds), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Vincent CARRETTE, *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

Daniel COSTE, *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques* « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2007.

Comment l'évaluation peut-elle rendre compte de la complexité de l'objet mesuré ? Une illustration à travers l'évaluation de la compréhension de l'écrit

Thierry Rocher

La compréhension de l'écrit est un objet complexe et multidimensionnel. Au-delà de l'identification des mots, dont on connaît aujourd'hui de manière assez fine les mécanismes, les recherches sur les processus en jeu dans la compréhension de l'écrit sont plus récentes. Elles ont permis d'identifier les composantes de cet objet et d'aboutir à des représentations de la structuration de ces composantes. La tâche est ardue, notamment du fait de l'intervention de nombreuses dimensions qui ne relèvent pas spécifiquement de la compréhension de l'écrit.

En dépit de cette complexité, l'évaluation de la compréhension de l'écrit est le plus souvent orientée vers une performance globale. De nombreux tests standardisés se sont développés depuis près d'un siècle, alors que les bases théoriques étaient peu affirmées. L'évaluation de la compréhension de l'écrit s'inscrit ainsi le plus souvent dans une perspective psychométrique. Elle intègre les acquis de la recherche en psychologie cognitive, bien que les cadres d'élaboration servent plus souvent à décrire l'univers des items qu'à rendre compte d'un cadre théorique précis. La psychologie cognitive investit quant à elle, de manière relativement récente, le champ de la mesure. En effet, la variabilité des résultats obtenus à partir de tests portant sur le même objet pose question. En outre, il existe dans ce domaine un besoin d'outils de mesure associés à des éléments de remédiations utiles pédagogiquement. Une approche coordonnée entre psychométriciens et cognitivistes apparaît souhaitable, afin d'aboutir à des instruments pertinents du point de vue théorique et du point de vue de la mesure.

Une analyse des tests existants montre que le niveau de compréhension de l'écrit, en tant que construit, est potentiellement très dépendant des modalités d'évaluation, qu'il s'agisse du mode d'administration, du format des items ou du genre des textes. Ces éléments doivent alerter sur la variabilité de la mesure, en particulier parce qu'ils sont susceptibles de conduire à l'apparition de fonctionnements différentiels. Sur le plan théorique, le cadre sous-jacent à l'élaboration des items s'inspire le plus souvent du modèle de situation de Kinstch. Une place importante est faite aux inférences, et éventuellement à leur nature différente. S'agissant de la structuration de l'objet, les instruments sont toujours construits selon une structure simple, le plus souvent hiérarchisée. Une dimension générale est visée, correspondant au score global produit. Elle est formée de plusieurs composantes, et chaque item est construit relativement à l'une de ces composantes. Est-il possible de dépasser le score global, d'identifier les sources de variabilité de performance et de rendre compte avec pertinence de cette variabilité ?

Les multiples processus sont difficilement isolables sans risquer de sacrifier la validité écologique du test, et potentiellement sa validité de contenu. S'il est donc admis que la réussite d'un item puisse résulter de la mise en jeu de plusieurs processus, dont un serait dominant et permettrait la catégorisation de l'item selon l'une des composantes, une autre piste consisterait à envisager une structure complexe – un item est susceptible de relever de plusieurs dimensions – sans doute plus appropriée à l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Nous nous proposons de questionner la dimensionnalité de la compréhension de l'écrit à travers l'analyse de tests passés en fin d'école primaire dans le cadre d'évaluations à grande échelle réalisées en France. Nous interrogeons de manière précise la notion même de dimensionnalité et nous proposons une démarche générale pour l'appréhender. A travers l'application de différentes méthodes psychométriques, appliquées à plusieurs jeux de données, nous dressons un portrait détaillé de la structuration des items, en lien étroit avec les apports théoriques issus de la psychologie cognitive.

Nos analyses montrent que, bien que la compréhension de l'écrit soit un objet complexe et multidimensionnel, nous observons la prépondérance d'une dimension principale. Autrement dit, le score global est un bon résumé de l'information disponible. Les dimensions théoriques attendues sont néanmoins confirmées, par rapport à une vision unidimensionnelle. En particulier, les items nécessitant des traitements inférentiels se démarquent par rapport à ceux qui relèvent du traitement de la base de texte. Concernant les caractéristiques de l'instrument, nous montrons l'importance des supports textuels dans la structuration des items et nous confirmons que le format des questions est déterminant – ainsi, la nécessité de produire une réponse construite constitue une dimension cognitive majeure.

Enfin, l'emploi de modélisations statistiques dites diagnostiques a montré l'intérêt de la prise en considération d'une structure complexe plutôt que simple. Ce type de modélisation fait apparaître certains profils intéressants qui, à niveau égal sur l'ensemble du test, obtiennent des réussites différenciées aux items, selon qu'ils requièrent un niveau important soit de vocabulaire, soit de traitement des marques linguistiques. Cependant, le succès d'une telle approche passe très certainement par la mise au point de tests qui intègrent dès l'amont la modélisation statistique finale, afin d'établir un diagnostic plus précis des difficultés rencontrés par les élèves, au-delà de la seule performance globale.

Analyses diagnostiques cognitives du test PIRLS 2011

Dan Thanh Duong Thi & Nathalie Loye

Depuis les trois dernières décennies, l'approche diagnostique cognitive occupe une place de plus en plus importante dans les recherches visant l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage, car elle peut fournir des profils très fins sur les forces et les faiblesses des élèves permettant de mieux déterminer leur progression. Cette approche a été développée en se basant sur deux composantes principales : a) l'analyse du contenu des items afin d'identifier des connaissances et des stratégies cognitives (attributs) qu'un élève va mobiliser pour répondre correctement à un item; b) les modèles diagnostiques cognitifs représentant les relations entre ces items et ces attributs (Yang et Embretson, 2007, Lee et Sawaki, 2009).

Au coeur de cette approche, les modèles diagnostiques cognitifs (MDC) sont développés dans le but principal d'identifier la maîtrise ou non-maîtrise de ces connaissances et des stratégies cognitives (attributs) très détaillées des élèves. Ces modèles permettent, à partir de données d'évaluation, d'indiquer les points forts et les faiblesses des élèves. Ainsi, la spécificité de l'information provenant des MDC peut être utilisée pour améliorer l'apprentissage des élèves et l'enseignement en classe (de la Torre, 2008).

Malgré le discours entourant le besoin d'évaluation diagnostique, le constat actuel est qu'il existe peu d'outils conçus spécifiquement pour des visées diagnostiques (Jang, 2009, Lee et Sawaki, 2009, Alderson, 2010). C'est pour cette raison que de nombreuses recherches ont été effectuées avec des tests standardisés à grande échelle afin de fournir des informations diagnostiques plus détaillées sur leur niveau de compétences des élèves autres que les informations de classification ou de rangs qui figurent sur le bulletin. En lecture, à titre d'exemple, les recherches empiriques nous suggèrent qu'il est possible de décomposer cette compétence en un ensemble d'attributs qu'on peut diagnostiquer grâce à des modélisations psychométriques. Ainsi, dans les épreuves standardisées à grande échelle, il devient désormais possible de fournir aux élèves des rétroactions diagnostiques pertinentes sur leurs forces et leurs faiblesses autres que leurs scores ou rangs totaux.

S'inscrivant dans cette tendance, notre projet de recherche propose une modélisation des données en lecture du test PIRLS 2011 dans une perspective diagnostique. Ainsi, cette communication proposera, dans un premier temps, un état des lieux des MDC et des recherches empiriques effectuées avec ces modèles en lecture. Elle fournira ensuite un survol des modèles cognitifs qui expliquent le processus de compréhension en lecture. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats d'analyses préliminaires réalisées avec les MDC de DINA et G-DINA auprès de 4762 élèves canadiens en 4^{ème} année ayant pris le livret 13 du test PIRLS en 2011. Ces résultats nous amèneront finalement à tirer des conclusions sur l'ajustement relatif aux données de ces modèles, l'ajustement absolu des items, la capacité diagnostique de ces items ainsi que sur les profils de maîtrise ou non-maîtrise des connaissances et des stratégies cognitives des élèves.

Notre recherche permettra de faire avancer les connaissances sur les modélisations à visée diagnostique appliquées à des données en lecture obtenues à partir des tests standardisés à grande échelle. Nous pensons également que nos résultats pourraient ouvrir des perspectives intéressantes d'utilisation des tests existants pour des objectifs diagnostiques appliqués non seulement à des compétences langagières mais aussi à d'autres matières. En outre, les résultats obtenus pourraient fournir aux enseignants, aux administrateurs scolaires et aux chercheurs du domaine des pistes de réflexion relativement à l'obtention d'informations diagnostiques précises des élèves qui se soumettent à des épreuves ministérielles.

Références

Alderson, J. C. (2010). «Cognitive Diagnosis and Q-Matrices in Language Assessment»: A Commentary. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 96-103.

de la Torre, J. (2008). An empirically based method of Q-matrix validation for the DINA model: Development and applications. *Journal of Educational Measurement*, 45(4), 343-362.

Jang, E.E. (2009). Cognitive diagnostic assessment of L2 reading comprehension ability: Validity argument for fusion model application to LanguEdge assessment. *Language testing*, 26(1), 31-73.

Lee, Y-W., & Sawaki, Y., (2009). Cognitive Diagnosis Approaches to Language Assessment: An Overview. *Language Assessment Quarterly*, 6(3), 172-189.

Lee, Y.W., Sawaki, Y., (2009). Application of Three Cognitive Diagnosis Models to ESL Reading and Listening Assessments. *Language Assessment Quarterly*, 2009, 6(3), 239-263.

Yang, X., & Embretson, S.E. (2007). Construct validity and cognitive diagnostic assessment. Dans J. P. Leighton et M. J. Gierl (Dir.) *Cognitive diagnostic assessment for education*. New York, NY : Cambridge University Press.

Le poids et la place de l'intégration sociale étudiante parmi les déterminants de la réussite en Licence : conceptualisation et opérationnalisation d'un projet de recherche

Julien Berthaud

La recherche en éducation a commencé à s'intéresser aux relations interpersonnelles et sociales chez les étudiants à partir des années 80 (Coulon & Paivandi, 2008), envisageant ainsi l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, en marge de facteurs individuels et contextuels éprouvés. Le concept d'intégration sociale à l'université initié notamment dans les travaux de Tinto (1975 ; 1993) a été largement investigué, démontrant en effet son influence significative sur la persévérance dans les études (Dubet, 1994 ; Schmitz et al., 2010). Cependant, la conceptualisation de ce facteur explicatif ne fait pas consensus, plusieurs auteurs l'abordant de manière différente. D'un côté l'intégration sociale est mesurée par l'engagement et la satisfaction dans les relations avec les autres étudiants et les personnels universitaires à partir d'échelles de congruence (Tinto, 1993 ; Larose et al., 1996 ; Neuville et al., 2013), de l'autre la nature des relations sociales et leur fréquence sont privilégiés, donnant à voir une mesure plus quantitative de l'intégration (Chapman et Pascarella, 1983 ; Mamiseishvili, 2012). Pour certains (Schmitz et al., 2010), les recherches se focalisent sur la perception et la satisfaction des étudiants quant à leur intégration à l'université, ce qui ne renvoie qu'à un seul aspect du concept. Pour d'autres (Mamiseishvili, 2012), des aspects qualitatifs tels que la perception et la satisfaction sont nécessaires voire plus importants que les aspects purement quantitatifs tels que l'étendue du réseau pour aborder l'intégration sociale étudiante. Le concept d'intégration sociale peut être apparié avec d'autres terminologies employées dans la recherche, comme le sentiment d'appartenance ou d'affiliation à un groupe (Mucchielli, 1980), l'ajustement social (Hurtado et al., 1996), le réseau de soutien (Rock et al., 1984) ou encore le soutien social. Ce dernier concept paraît d'ailleurs réunir les différentes dimensions de l'intégration sociale mises en avant dans les travaux, puisque pouvant se définir à la fois par l'étendue d'un réseau de soutien, les comportements de soutien à l'intérieur du réseau et l'appréciation subjective du soutien par le sujet (Beauregard et Dumont, 1996).

Le recours aux modèles intégratifs (Tinto, 1993 ; Pascarella, 1985 ; Cabrera et al., 1992 ; Schmitz et Frenay, 2013) afin d'expliquer la réussite et/ou la persévérance des étudiants a également mis en évidence que l'intégration sociale subit l'influence d'autres facteurs. Ceux-ci sont relatifs au contexte de formation (Felouzis, 2001 ; Coulon et Paivandi, 2008), au niveau d'études (Boyer, Coridian et Erlich, 2001), aux facteurs individuels tels que le genre, l'âge ou même le passé scolaire (Chapman et Pascarella, 1983), mais surtout l'origine sociale, (Monfort, 2003 ; Beaud, 1997 ; Molinari, 1992). Aussi, la prise en compte des conditions d'études et notamment le recours à une activité salariée parallèle aux études, permet d'expliquer qu'un étudiant s'investisse plus ou moins dans les interactions et les activités sociales, ce qui induit le type d'expérience universitaire vécue (Dubet, 1994 ; Boyer, 2000).

Le projet de recherche présenté ici se fonde ainsi sur de nombreux questionnements émanant de la littérature scientifique, et se décline à travers différents objectifs. Dans un premier temps, il semble possible d'affiner la mesure de l'intégration sociale étudiante, définie comme étant la somme de trois dimensions complémentaires : les caractéristiques du réseau étudiant, les comportements intra-réseau et la qualité perçue du réseau. Ensuite, les travaux qui se sont intéressés aux déterminants de la réussite à l'université et à l'intégration sociale étudiante mettent en avant des facteurs communs, aussi peut-on se demander dans quelle mesure l'intégration sociale agit comme variable médiatrice des facteurs individuels, contextuels et académiques connus. De plus, il semble possible d'expliquer des différences d'intégration entre étudiants à partir d'indicateurs individuels et contextuels. De ce fait, peut-on établir une typologie de l'intégration sociale étudiante, et notamment au regard des conditions d'études et plus particulièrement de l'exercice d'une activité rémunérée, que l'on peut imaginer concurrente des études mais aussi de l'intégration sociale ? Nous posons comme hypothèses que d'une part, l'intégration sociale influe sur les parcours de réussite, en termes de résultats d'admission mais aussi en termes de notes, et pas uniquement sur l'intention de persévérer ou la persévérance effective ce qui est généralement évalué dans la littérature (Neuville et al., 2013), et d'autre part, que tous les étudiants ne sont pas égaux en termes d'intégration sociale, notamment au regard de leurs conditions d'études, les étudiants qui cumulent emploi et études sont supposés en déficit d'intégration sociale.

Pour mener à bien ce projet, un outil de mesure original a été élaboré et est présenté dans cet article. Il s'appuie sur une conceptualisation de l'intégration sociale à la fois quantitative et qualitative en trois sous-dimensions que sont : les caractéristiques du réseau étudiant, les comportements intra-réseau et la qualité perçue du réseau. Pour ce faire, le questionnaire s'inspire de démarches adoptées dans la littérature et d'outils existants, notamment *l'Inventory of Socially Supportive Behaviors* de Barrera et al. (1981) qui mesure le soutien social. Un intérêt particulier a été porté sur la nécessité de distinguer parmi les comportements adoptés par le réseau étudiants, des interactions internes liées au travail étudiant et des interactions externes purement sociales, une autre dimension de l'intégration sociale qui doit également être prise en compte pour aborder le concept dans sa globalité (Erlich, 1998 ; Galland et al., 1995). En marge de l'intégration, l'outil de mesure se compose de nombreux indicateurs retenus comme étant pertinents dans l'explication de la réussite étudiante ou de l'intégration sociale. Il s'agit d'indicateurs relatifs aux

caractéristiques sociodémographiques, au passé scolaire, à l'engagement académique, aux conditions d'études et au contexte de formation. La population envisagée renvoie aux étudiants inscrits en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de Licence, la 1^{ère} année étant marquée par des taux d'échec et d'abandon importants (Annot, 2012), et les étudiants salariés étant plus représentés en 2^{ème} et 3^{ème} année. De plus, le choix des formations de Licence généralistes se justifie par le fait que d'autres formations supérieures telles que les grandes écoles ou les IUT se caractérisent par de moindres variabilités en termes d'intégration, du fait notamment d'une organisation et d'un fonctionnement plus proches du secondaire (Felouzis, 2003).

Références

- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. De Boeck : Collection Pédagogie en développement.
- Barrera, M., Sandler, I.N. & Ramsey, T.B. (1981). Preliminary development of a scale of social support. *American Journal of Community Psychology*, n°9, pp.435-447.
- Beaud, S. (1997). Un temps élastique : étudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain*, n°29, pp.43-58.
- Beauregard, L. & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, vol. 45, n° 3, pp.55-76.
- Boyer, R. (2000). « L'entrée à l'université ». In V. Erlich, A. Frickey, P. Heraux, J-L. Primon, R. Boyer & C. Coridian, *La socialisation des étudiants débutants - Expériences universitaires, familiales et sociales* (pp.39-66), Les dossiers évaluations et statistiques, MEN-DPD, N°115.
- Boyer, R., Coridian, C. & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp.97-105.
- Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 63, n° 2, pp.143-164.
- Chapman, D. W. & Pascarella, E. T. (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, vol.19, n°3, pp.295-322.
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2008). « Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur ». Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante.
- Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV, pp.511-532.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (dir.)(2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Galland, O., Cléménçon, M., Le Gallès, P. & Oberti, M. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Hurtado, S., Carter, D. F. & Spuler, A. (1996). Latino student transition to college: Assessing difficulties and factors in successful college adjustment. *Research in Higher Education*, 37(2), pp.135-157.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), pp.69-94.
- Mamiseishvili, K. (2012) International Student Persistence in U.S. Postsecondary Institutions. *Higher Education*, vol. 64, n°1, pp.1-17.
- Molinari, J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Les Editions Ouvrières.
- Monfort, V. (2003). Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES. Thèse de troisième cycle, EHESS.
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Paris : Éditions ESF.

Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. & Wertz, (2013). « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (pp.107-134), Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, 56(6), pp.640-663.

Rock, D.L., Green, K.E., Wise, B.K. & Rock, R.D. (1984). Social Support and Social Network Scales : A Psychometric Review. *Research in Nursing and Health*, n°7, pp.325-332.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, pp.43-61.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp.89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Schmitz, J. & Frenay, M. (2013). « La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel ». In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel & V. Wertz (Dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (pp.83-106), Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Analyse de l'évolution des pratiques d'évaluation après la réforme universitaire : cas de la filière de biologie dans un établissement supérieur à accès ouvert au Maroc

Abdellatif Lakdim

Afin de contribuer à l'explication des taux d'échec encore élevés aux rangs des premières années universitaires, nous avons réalisé une enquête dans un établissement universitaire à accès ouvert. Notre champ d'investigation se limite à la description de l'évolution des pratiques d'évaluation et d'accompagnement pédagogique offert aux étudiants. Plusieurs modes de collecte de données ont été effectués, dont la principale est la catégorisation et l'analyse des items d'un échantillon d'examens terminaux sommatifs (17 examens) d'avant et après la réforme universitaire au Maroc. Cette catégorisation a été faite en utilisant la taxonomie de Bloom (1956) tout en tenant compte de sa révision en 2001 par Anderson et Krathwohl (co-auteur de la taxonomie originelle).

Quantitativement, il est clair que les examens en première année universitaire, avant la réforme, visent plutôt l'évaluation de la maîtrise des connaissances de base (67,9%) et la compréhension (13,7%) relatives à chaque unité (LOCS : activités cognitives de bas niveau). Le recours au QCM (une seule proposition juste) et aux questions directes est dominant. Toutefois, les enseignants sont de plus en plus conscients de la nécessité d'évaluer toutes les potentialités des étudiants afin de leur garantir plus d'équité. Au niveau qualitatif, certains enseignants sont conscients des difficultés éprouvées par les étudiants face aux questions de synthèse et proposent par conséquent, des questions de synthèse guidée (exemple de la biologie cellulaire).

Après la réforme (examens de 2005 à 2008), l'évaluation des seules connaissances déclaratives a diminué de plus de trois fois au profit de l'Analyse (allant jusqu'à 75,34%) et de l'Application. Pour ce qui est des niveaux cognitifs relatifs à la Synthèse et l'Évaluation, nous pouvons avancer que les enseignants estiment que ces niveaux pourront être ciblés prochainement et ce à condition que l'étudiant maîtrise ses connaissances de base et que son esprit d'analyse soit développé.

La qualité de rédaction des QCM (propositions justes et leurres) a été améliorée. Ainsi, pour évaluer les acquis des étudiants relatifs aux constituants de la cellule, l'examen codé B4 a été composé de 30 questions à choix multiples construits autour de sept figures proposées à l'étudiant qui devait trouver deux propositions justes pour chaque organite cellulaire et son rôle. L'évaluation, dans ce cas, vise en plus de la Reconnaissance, la capacité d'Analyse chez l'étudiant (catégorie : Analyse). En effet, même si les QCM sont plus adaptés à l'évaluation des connaissances factuelles (Lepage et Romainville, 2009), ils peuvent aussi permettre l'évaluation des objectifs cognitifs de hauts niveaux HOCS (Crowe et al, 2008).

Dans une seconde étape de notre analyse des items des examens, nous nous sommes intéressés au problème de l'alignement constructif qui préconise un alignement entre les objectifs de l'enseignement, les méthodes et contenus d'enseignement et l'évaluation. Selon ce principe, notre analyse des items des examens devaient être aussi effectuées au regard du cadre de référence qui décrit les objectifs d'enseignement de chaque discipline de la filière. L'analyse des documents officiels, descriptif de filière et programmes, a montré que ces objectifs sont décrits sous forme de grandes lignes et généralement en termes de connaissances seulement. Cette situation ne facilite pas à l'enseignant-chercheur de mieux comprendre les niveaux hiérarchiques de connaissances (profondeur de connaissance : depth of knowledge, DOK) qu'il faut considérer au cours de l'enseignement et ensuite dans la rédaction des items des examens. En contexte Américain, par exemple, Webb (2007) a défini quatre niveaux hiérarchiques de connaissances (DOK)* qu'il faut considérer dans la construction des situations d'enseignement-apprentissage et dans la rédaction des items des examens. Wyse & Viger (2011) ont montré que la qualité de la rédaction et l'alignement de ces items aux cadres de références, sont liés au degré de compréhension de l'évaluateur des niveaux DOK et que de cette étape d'élaboration de l'item, dépend la validité de celui-ci en ce sens qu'il permet de mesurer ce qu'il est supposé mesurer.

Pour ce qui est du problème de l'accompagnement pédagogique des étudiants, notre analyse des documents officiels a surtout montré l'absence de deux composantes majeures de tout système d'accompagnement à savoir la Prévention (évaluation diagnostique et mises à niveau disciplinaire) et la Remédiation en particulier pour les étudiants en difficulté.

* Rappel (niveau 1), Savoir-faire ou Concept (niveau 2), Réflexion stratégique (niveau 3) et la pensée avancé (niveau 4) : Recall (Level 1), Skill or Concept (Level 2), Strategic Thinking (Level 3) and Extended Thinking (Level 4) : N. Webb (2007).

Références

Anderson, L.W. (Ed), Krathwohl, D.R. (Ed), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy learning, teaching and assessing : A revision for Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. An Overview. Theory Into Practice. Volume 41, N° 4. *College of Education*. The Ohio State University.

Bloom, B.S. (Ed), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 1 : Cognitive domain. New York : David McKay.

Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. (2008). Biology in Bloom: implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *Life Sciences Education*, 7(4), 368.

Lepage, P. & Romainville, M. (2009) : Le questionnaire à choix multiple. *Réseau : Revue Au Service de l'Enseignement et de l'Apprentissage à l'Université*. N° 69 Mars 2009 : http://www.fundp.ac.be/recherche/publications/page_view/67449/

Webb, N. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20, 7-25.

Wyse, A.E. & Viger, S.G. (2011): How item writers understand depth of knowledge. *Educational Assessment*, 16 :4, 185-206. <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2011.634286>

Portfolio, un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes

Florence Pirard & Isabelle Lambert

Introduction

Les utilisations du portfolio dans la formation initiale se multiplient avec une double visée. Il s'agit à la fois de reconsidérer la formation en fonction du développement des compétences dont le portfolio devient le témoin (Tardif, 2006 ; Scallon, 2009 ; Roegiers, 2010) et de souligner l'importance du développement identitaire et d'une réflexivité dans l'activité professionnelle (Deum & Vanhulle, 2008 ; Merhan, 2009 ; Vanhulle, 2009 ; Michaud, 2010).

Nous proposons ici l'analyse de trois dispositifs de formation initiale d'adultes inscrits dans des métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007) où le portfolio est utilisé : le premier est ancré dans un baccalauréat « Éducateur Spécialisé », le deuxième dans l'enseignement de promotion sociale dans le domaine de l'Esthétique Sociale et enfin, le troisième, universitaire, dans le domaine de l'Éducation des jeunes enfants. Dans les trois dispositifs, le portfolio est utilisé comme un support de développement de compétences et d'évaluation. Il est conçu comme un outil de questionnement sur les apprentissages et de distanciation nécessaire à la mise en perspective des actions futures (Bucheton, 2003).

L'analyse est centrée sur quatre paramètres centraux dans les préoccupations des formateurs et des étudiants impliqués dans les dispositifs : les consignes d'élaboration du portfolio, qui peut prendre des formes multiples, la dualité du rôle des formateurs à la fois accompagnateurs et évaluateurs, l'équilibre de l'articulation entre les apports pratiques et théoriques et, enfin, la gestion temporelle des activités qui peuvent être réalisées dans des grands groupes.

1. Portfolio et logique des dispositifs de formation

L'utilisation du portfolio fait partie intégrante de chaque dispositif d'apprentissage et d'évaluation étudié. Elle apparaît à la fois singulière car attachée à des métiers particuliers et transversale dans ses visées de développement de compétences et d'identité professionnelle.

Dans le baccalauréat professionnalisant « Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif », un portfolio est élaboré par des étudiants de 1^{re} année, dans le cadre du cours de psychologie générale où l'alternance théorie/pratique et le questionnement sur l'identité personnelle et professionnelle sont centraux. Directement lié à deux compétences professionnelles du référentiel (« communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives » et « s'approprier des outils pour comprendre le réel et y insérer ses interventions »), l'outil vise à amener le futur professionnel à mieux se connaître et à prendre conscience de ses valeurs éducatives, de sa philosophie professionnelle, de ses conceptions de la psychologie et de son style d'éducation. En permettant la mobilisation des savoirs découverts dans les cours, l'outil devrait faciliter leur intégration et encourager l'objectivation de l'analyse des situations professionnelles rencontrées et la subjectivation des savoirs professionnels (Vanhulle *et al.*, 2004). Partant du postulat de Schön (1983) que la connaissance ne peut se passer de l'expérience, l'étudiant est mis en situation d'exemplifier chaque concept abordé durant les cours par un exemple de son fonctionnement personnel, mais également par le récit et l'analyse de ses attitudes professionnelles. Ce portfolio fait l'objet d'une évaluation essentiellement formative mais intervient certificativement pour 12 % de la note finale du cours.

En promotion sociale, dans une formation en « Esthétique Sociale », le portfolio s'avère un outil essentiel de développement personnel, de prise de conscience des compétences personnelles et professionnelles et de travail sur l'estime de soi, en accord avec les exigences décrétales qui pointent des objectifs d'épanouissement personnel et d'insertion socioprofessionnelle des étudiants. Il vise aussi le développement d'une éthique professionnelle en incitant l'étudiant à réfléchir sur ses valeurs, sa responsabilité et son rapport aux autres en tant qu'intervenant social. Inscrit dans une formation favorisant l'alternance cours/stage, il apparaît comme un outil intégrateur ancré sur l'analyse des pratiques et l'utilisation des situations de travail des stagiaires. Il favorise une continuité des apprentissages alors que les cours sont morcelés, aide à la gestion des changements de perspective entre l'établissement scolaire et le lieu de stage et au décodage des différents discours (formateurs et maîtres de stage). En permettant une réflexion sur soi, en sortant du « prêt-à-porter de la psychologie », le portfolio permet de prendre de la distance par rapport à ces tensions et de donner une plus grande cohérence au parcours de l'étudiant. Enfin, le portfolio peut, par le soutien documentaire qu'il apporte, faciliter les échanges entre le futur professionnel et l'institution qui se propose de l'accueillir en stage ou encore lors d'entretiens d'embauche futurs, car le métier d'esthéticien social est encore peu reconnu hors du secteur hospitalier. Ce portfolio fait l'objet d'une évaluation formative continue mais aussi certificative, son impact sur la note globale du cours étant de presque 30 %.

En Sciences de l'Éducation, le portfolio est utilisé dans la formation d'étudiants en 1^{er} master, inscrits au cours « Questions et pratiques d'éducation des jeunes enfants ». Il se présente comme un outil particulièrement fécond dans cette discipline par l'isomorphisme qu'il offre entre les démarches d'apprentissage des étudiants et les compétences actuellement attendues des professionnel(le)s du secteur (Pirard, 2011). Des professionnel(le)s de l'enfance, il est attendu maintenant qu'ils(elles) étayent leurs pratiques éducatives, la « documentent » (Rinaldi, 2006 ; Galardini, 2009 ; Picchio & Musati, 2010), qu'ils(elles) partagent leurs points de vue à propos de l'éducation avec l'ensemble des partenaires (les enfants, les familles, les autres professionnel(le)s, les mandataires publics, etc.), qu'ils(elles) analysent les effets de leurs pratiques en vue de les réguler (EADAP, 2011). De même, il est demandé ici aux étudiants en Sciences de l'Éducation, futurs encadrants ou formateurs potentiels, de « documenter » et de rendre compte de leur apprentissage au sujet de questions et de pratiques d'éducation de jeunes enfants. Ils relatent par écrit et de manière régulière leurs représentations du jeune enfant et des conditions éducatives à lui assurer dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Ils analysent l'évolution de ces représentations au fil du temps. Ils sélectionnent, décryptent et analysent une séquence filmée par des professionnel(le)s sur le terrain et montrant des enfants en situation de vie quotidienne au sein d'une collectivité (un accueil du matin, un repas, un jeu). D'abord réalisée de manière spontanée en début de cours, l'analyse devient ensuite référencée à l'aide des différentes ressources théoriques mises à leur disposition. Cette démarche, testée en individuel les trois premières années, est devenue collective par la suite afin de renforcer encore l'interactivité des processus mis en œuvre et de favoriser l'apprentissage de compétences d'observation et d'analyse partagées, essentielles dans un travail d'équipe. Ce portfolio peut faire l'objet d'une évaluation formative mais devient ensuite le support d'une évaluation certificative.

Trois dispositifs dans l'enseignement supérieur

Domaine/ Orientation	Type d'enseignement	Niveau	Usage/ Fonction PF	Nombre d'étudiants	Encadrement	Heures de cours / pratiques
Psychologie générale pour éducateurs spécialisés	Haute École	1 ^{er} baccalauréat (18-23 ans)	Formative + certificative	150	2 professeurs	10 ECTS ± 180 h théorie
Esthétique sociale	Promotion sociale	1 ^{er} enseignement (20-50 ans)	Formative + certificative	10	1 professeur	2 ECTS 60 h théorie
Éducation des jeunes enfants	Université	1 ^{er} master (21-60 ans)	Formative + certificative	70 <=> 150	1 professeur 1 assistant 150 h élève moniteur	4 crédits 30 h théorie 10 h pratique

2. De la conception des portfolios à leur mise en œuvre

Au-delà des particularités de chaque dispositif, une série de paramètres d'analyse ont pu être dégagés de manière transversale. Ils constituent d'abord des clés compréhensives des démarches expérimentées qui s'appuient sur le double point de vue des formateurs et des étudiants interrogés dans le cadre de leur travail* ou par questionnaire. Ils offrent ensuite des pistes de régulation qui dépassent le cadre strict des dispositifs étudiés.

2.1 Des consignes répétées alliant précision et ouverture

Le portfolio peut être un outil nouveau pour certains étudiants (« Éducateurs spécialisés » ; « Esthétique sociale »), déjà connu selon diverses formes pour d'autres (Sciences de l'Éducation). Dans tous les cas, il reste un outil dont la forme et l'attendu paraissent souvent flous au départ. Ainsi, des étudiants des sections « Éducateurs spécialisés » et « Esthétique sociale » peuvent être perturbés par la forme attendue du portfolio. Il ne va pas de soi d'exprimer une réflexion personnelle sur base de savoirs enseignés d'autant que des difficultés d'expression écrite sont mises en avant (orthographe, mise en mot de ses représentations, etc.).

* Nous remercions Christelle Xhonneux et Manon Mornard pour leur contribution à l'analyse des évaluations réalisées par les étudiants en Sciences de l'Éducation ainsi que François Maréchal pour son suivi en tant qu'élève moniteur.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Dans les trois dispositifs, des facteurs facilitateurs sont relevés : l'importance d'un contrat clair avec des outils, des guides qui prennent appui sur des travaux réalisés, mais qui offrent l'espace de liberté personnelle nécessaire à l'amorce d'une démarche réflexive et créative ainsi qu'à l'appropriation de l'outil. Sans répondre à la demande implicite de nombreux étudiants de pouvoir se « calquer » sur un résultat final valide et conforme, le témoignage d'anciens étudiants ou des systèmes de parrainage aident à comprendre l'importance d'un réel travail de réflexion personnel.

Au-delà des consignes de départ, il apparaît nécessaire de prévoir des moments de rappel régulier qui font place à des réinterprétations et des reformulations en fonction des expériences en cours, qui permettent des mises en lien entre ce qui est enseigné et les démarches d'apprentissage attendues dans le portfolio.

2.2 Rôle de formation-accompagnement et d'évaluation

Le portfolio peut générer une insécurité par son caractère novateur, ouvert et créatif, par l'implication émotionnelle qu'il peut engager. Conscients du double usage formatif et évaluatif du portfolio, les étudiants peuvent être pris dans un dilemme : « se révéler personnellement » ou rédiger ce qu'ils pensent être conforme aux attendus du métier. Certains peuvent hésiter à montrer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, par crainte d'être accusés d'orgueil.

Cela montre l'importance de bien expliciter les visées de l'outil, mais aussi de créer un cadre sécurisant porté par des formateurs perçus comme disponibles et à l'écoute. L'image dominante est ici celle de formateurs-accompagnateurs qui rappellent les consignes, conseillent, donnent des feedbacks formatifs de manière continue durant tout le dispositif de formation et ce malgré la gestion de grands groupes.

Toutefois, le rôle des formateurs est aussi celui d'évaluateur. L'accompagnement comprend l'évaluation formative centrée sur l'analyse des stratégies de l'apprenant afin de dégager des pistes pour résoudre les obstacles qu'il lui reste à franchir et de cibler les compétences acquises. Il est fonction des ressources et contraintes de chaque dispositif (nombre d'étudiants, taux d'encadrement, etc.). À cette évaluation formative est couplée une évaluation certificative critériée où l'authenticité et la créativité, la pertinence, la réflexivité et l'esprit critique, l'articulation théorie-pratique et l'exploitation des connaissances prennent le pas sur les critères formels (Deum *et al.*, 2010). La communication personnalisée des résultats est un moment crucial qui contribue à l'appropriation des critères attendus et peut être source de nouveaux apprentissages.

Relevons l'intérêt d'un travail d'auto-évaluation dans le portfolio, aidant l'apprenant à s'interroger sur le parcours accompli et sur le chemin qu'il reste à réaliser par l'étudiant. Ce dernier prend ainsi plus conscience de son cheminement professionnel qui pourra être pris en compte dans l'évaluation finale.

3. La recherche d'une articulation théorie-pratique

Le portfolio oblige l'étudiant à opérer une sélection parmi les ressources théoriques mises à sa disposition, à développer un argumentaire personnel où il se positionne dans une approche éducative et non thérapeutique. La sélection ne s'impose pas d'elle-même à des étudiants découvrant de nouveaux domaines. Le risque est aussi de privilégier les ressources pratiques et les analyses spontanées au détriment d'une mobilisation des ressources théoriques pertinentes pour l'intelligibilité de l'expérience.

Le formateur joue un rôle important dans le choix des référents externes mis à disposition des étudiants. Il leur donne les ressources indispensables pour décrypter des situations rencontrées, pour dépasser la « posture du témoignage » et endosser celle du « questionnement » (Jorro, 2005). Le formateur agit aussi par le dispositif de formation qui combine une série d'activités formatives articulées entre elles qui permettent aux étudiants d'établir des liens entre les savoirs théoriques et les pratiques observées sur le terrain (analyse de situations vidéo, études de cas, etc.).

4. Une nécessaire gestion du temps

Dans les trois dispositifs, la gestion temporelle pose la question du temps nécessaire à la réflexion des étudiants, auquel s'ajoute, pour les étudiants en Sciences de l'Éducation, le temps de lecture des articles et autres ressources mis en ligne en complément du cours. Elle souligne aussi la nécessité de la régularité de l'investissement dans l'élaboration du portfolio, qui se démarque des pratiques habituelles de certains étudiants. Beaucoup d'étudiants en « Éducateurs spécialisés » et en « Esthétique sociale » attendent l'extrême limite pour se plonger dans ce travail réflexif et ne peuvent donc pas toujours prendre le recul critique nécessaire.

Ces constats sont la base de régulations possibles dans les dispositifs de formation. Relevons l'importance de reconnaître la charge de travail exigée par l'élaboration du portfolio dans l'engagement pédagogique, de proposer des temps d'une part spécifiques pour l'élaboration du portfolio dans le planning de cours et d'autre part planifiés à des moments charnières dans l'acquisition des concepts ou des méthodologies, de prévoir dans la planification des séances des temps de « pause réflexive » qui amorcent la réflexion à partir de questions clés.

5. Vers des démarches portfolio interactives

Dans un dispositif, l'analyse des démarches de portfolios réalisés en duos ou en trios ouvre de nouvelles perspectives qui mériteraient le développement de recherches ultérieures. Outre les possibilités de réduction de la charge de travail pour l'enseignant qui peut être confronté à la gestion de grands groupes, le portfolio permet le développement des compétences de travail collectif exigées dans les métiers de l'interaction humaine : observer ensemble une même situation, confronter ses transcriptions et ses analyses en s'appuyant sur des lectures parallèles de référents communs dans une perspective de régulation des pratiques en équipe. Nous considérons qu'il existe effectivement un réel paradoxe à demander un portfolio individuel alors que le travail du(de la) professionnel(le) sera dans la plupart des cas collectif.

Une telle démarche transforme le rôle du formateur, qui devient aussi accompagnateur d'équipes en apprentissage. Elle pose de nouvelles questions d'évaluation, notamment celles relatives aux compétences individuelles et collectives développées dans les dispositifs de formation.

Sélection bibliographique :

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion ». *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, Consulté le 26 janvier 2015. URL : <http://trema.revues.org/1380>

Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). Portfolio et démarches socio-réflexives. *Cahier de la section des Sciences de l'éducation*, 116.

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*. Actes de colloque du 26^e congrès de l'AIPU : réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Rabbat, <http://hdl.handle.net/2268/61353>

EADAP (Ed.) (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).

Galardini, A. L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance ?* (pp.79-86). Toulouse : Eres.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 33-47.

Merhan, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'Université. Enjeux et significations. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Éducation. Université Claude Bernard - Lyon I, 2010. France.

Picchio, M., & Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. In S. Rayna, Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue internationale d'éducation*, 53, 101-108.

Pirard, F. (2011). *Portfolio : un outil d'apprentissage et de développement de la réflexivité*. Communication dans le cadre du symposium « développer la pensée réflexive dans les métiers de l'enfance : un enjeu pour la formation initiale et l'accompagnement de terrain », XXI^e conférence annuelle de l'European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Genève, Suisse.

Rinaldi, E. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London : Routledge.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs des jeunes enseignants en formation*. Berne/Neufchâtel : Peter Lang.

L'Évaluation de l'enseignant : Entre les pratiques du terrain et l'assurance qualité : cas de L'Université Libanaise et de L'Université Islamique du Liban

Randa Naboulsi, Ilham Hoteit & Nathalie Younès

Le souci actuel des institutions universitaires est la mise en place des dispositifs d'évaluation garantissant l'assurance qualité. L'évaluation des enseignants par les étudiants (EEE) est l'un des piliers de ce processus. Nous savons bien que tout dispositif d'évaluation entrepris dans cette perspective est à double visées : administrative (contrôle) et formative (soutien professionnel). Selon le secteur d'enseignement choisi (public ou privé), nous distinguons différents modèles d'évaluation des enseignants qu'il convient d'analyser et de comparer.

La présente recherche porte sur une étude comparative de deux modèles d'évaluation des enseignants utilisés dans deux universités l'une publique (l'université libanaise) et l'autre privée (université islamique du Liban).

Cette comparaison braque la lumière sur les outils d'évaluation divergents et convergents mis en place par les deux institutions et sur leurs pratiques respectives du terrain afin de contribuer à la mise en place d'un système d'évaluation cohérent et pertinent assurant à la fois le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'enseignement.

Dans le cadre de notre recherche nous proposons le questionnement suivant :

Les pratiques du terrain de l'EEE dans les deux secteurs en question suffisent-elles à améliorer la qualité de l'enseignement en ciblant des effets formatifs ? Fidélité et validité des outils mis en place ? Sont-ils bien adaptés ? Bien utilisés ? Ne présentent-ils des usages abusifs ? De quels outils supplémentaires aura-t-on besoin pour améliorer la qualité des formations ? Les effets de l'EEE sont-ils toujours positifs ? Sont-ils toujours appropriés par les acteurs concernés, décideurs, enseignants, étudiants... ? Ces « feedback » déterminent-ils une régulation critique ? Quel est le suivi consécutif à l'évaluation de l'enseignement ?

Un grand nombre d'initiatives récentes mettent en évidence que l'évaluation de la qualité dans l'enseignement est un point important dans la politique éducative des universités afin de garantir une assurance qualité de leur établissement. L'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation est devenue ainsi un objectif principal pour les universités libanaises. Faisant partie de ces établissements, l'université libanaise, l'université publique du pays, et l'université islamique du Liban, une université privée, ont entrepris à leur tour une démarche d'évaluation des enseignements dans le cadre d'une politique large portant sur l'assurance qualité dans leur établissement. Nous citons à titre d'exemple concernant l'université libanaise, la décision numéro 675 prise par le président de l'université libanaise, en mai 1992. Cette décision met en place un comité central pour l'assurance qualité, la planification, et l'accréditation à l'université, ayant la responsabilité de :

- Proposer les fondements et les réglementations de l'assurance qualité, et la diffusion d'une culture d'assurance au niveau central, c'est-à-dire au niveau du rectorat et au niveau des facultés.
- Faciliter l'évaluation externe de l'université par des experts
- **Développer les moyens de mesures et d'évaluation des pratiques pédagogiques et administratives et tirer profit de leurs résultats.**

Cette décision a été suivie par celle numéro 900 pour la mise en place des commissions locales c'est-à-dire au niveau des facultés pour l'assurance qualité, la planification, et l'accréditation. Chaque commission doit travailler sur :

- La diffusion d'une culture d'assurance qualité au sein de la faculté.
- L'évaluation interne de sa faculté et la préparation des rapports de suivis.
- **L'adoption des moyens de mesures et d'évaluation pour les pratiques académiques et administratives.**
- L'entraînement, l'application et le développement de la qualité assurance.

L'élaboration de mesures d'évaluation de la qualité est sans aucun doute un pas important pour apprécier l'amélioration de la formation des enseignants; toutefois, la question de l'évaluation des enseignants reste relativement récente, dans notre contexte et son efficacité et impact réels sur l'amélioration de la formation des enseignants, et notamment de leur développement professionnel restent obscurs. Cette situation nous encourage davantage à nous impliquer dans ce domaine et à poser ces questionnements.

- Existe-il des réglementations officielles concernant l'évaluation des enseignants ?
- Quels sont les principales procédures du processus ?
- Quels est ou quels sont les autorités ou organes internes qui réalisent cette évaluation ?
- Quelle est sa fréquence ?
- Comment les résultats sont-ils utilisés ?

La présente étude analyse la mise en place de ces textes de lois et leur application. Elle vise à donner un aperçu sur les réglementations de ces évaluations et sur les principales caractéristiques de ces processus. Comme elle cherche à développer une culture d'évaluation des enseignants et des chercheurs par leurs pairs, leurs responsables, leurs étudiants basée à la fois sur l'objectivité et l'esprit de l'appréciation et de l'estimation du travail d'un enseignant par son organisme. L'évaluation doit être un outil pour améliorer la qualité de son enseignement. C'est une aide pour enrichir ses compétences et faire évoluer ses pratiques pédagogiques et ses pratiques communicationnelles. Mais pourquoi alors ces évaluations des enseignants et des chercheurs sont-elles refusées ?

A ce propos, Nathalie Younes et al. , dans « La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »*, explique que « *Malgré des pratiques qui tendent à se développer dans le domaine et les nombreuses recherches auxquelles elles ont donné lieu, l'expérience des enseignants, des responsables et des étudiants en la matière reste encore souvent limitée...* » ;

A partir des témoignages réels tirés du terrain (vécu personnel, entretiens avec des pairs, des responsables et des étudiants...) et ceci au niveau des deux universités choisies, nous révélons les dangers des pratiques évaluatives non suivies et nous démontrons l'importance de la mise en place d'un dispositif valide et fidèle des évaluations des enseignants.

Bibliographie :

AL SAYED HUSSEIN Adnan, Stratégie de développement pour l'université libanaise. Beyrouth 2012.

DUMONT Ariane & al. Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaisons de deux cas Suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 35, Numéro 3, 2012, 85-115.

SUCHAUT Bruno L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution, Halshs-00675958, 1-2 mars 2012.

TREMBLAY Philippe, L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle, et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 35, Numéro 2, 2012, 39-68.

YOUNES Nathalie, A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161,2007, 25-40.

* Nathalie YOUNES & al. La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. in ***Evaluation et enseignement supérieur***, Marc ROMAINVILLE, Remi GOUASDOUE, Marc VANTOUROUT(Dir). De BOECK, Bruxelles, 2013, 109-126.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Impact de l'évaluation des enseignements par les étudiants : réponse à une étape finale normative ou implémentation de la culture d'évaluation ?

Sonia Constantin & Yvette Gharib

Nombreux sont les écrits sur l'évaluation et sur les dispositifs institutionnalisés de l'évaluation des enseignements par les étudiants. Ces dispositifs naissent et se développent progressivement dans les universités à travers le monde.

Les recherches ont montré que les universités, en majorité, n'ont pas encore affiché une réelle politique de l'évaluation de l'enseignement et que ces dispositifs restent disparates, peu permanents et pas toujours efficaces. De plus, l'évaluation est souvent perçue comme une fin en soi et non comme un instrument de mesure au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

La Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Saint Joseph de Beyrouth, s'est impliquée dans ce processus. Elle a conçu et a mis en place son propre dispositif pour l'évaluation de l'enseignement depuis 2001.

Intéressées par les questions de l'évaluation en formation et en éducation au sein de la Faculté, nous nous penchons sur l'étude de l'impact de l'évaluation des enseignements par les étudiants sur les étudiants eux-mêmes.

Sachant que nos étudiants ont une certaine spécificité, ils sont à la fois étudiants à l'université et enseignants ou directeurs de cycles/chefs d'établissement dans une institution pédagogique, ils effectuent l'évaluation des enseignements en portant une double casquette ; celle de l'étudiant mais aussi celle de l'enseignant.

En effet, c'est ce double vécu qui nous intéresse.

Après plusieurs années de fonctionnement, nous souhaitons identifier les finalités perçues de ce dispositif et rapportées par les étudiants, en vue de vérifier si le dispositif remplit bien ses missions et permet d'atteindre les objectifs fixés.

En effet, nombreux sont les écrits sur l'évaluation des enseignements par les étudiants et nombreuses sont les définitions de l'évaluation. Chacune des définitions tente de mettre l'accent sur un aspect de l'évaluation. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes basées sur ces trois définitions de l'évaluation des enseignements :

- L'évaluation des enseignements par les étudiants « désigne les **procédures** par lesquelles ils **prennent part au jugement** porté sur des cours ou des enseignements » (Nathalie Younes, 2013)
- [...] évaluer, c'est d'abord connaître, mais parce que le doute peut persister après l'évaluation, c'est plus encore « **construire ensemble du sens** » (Hoppe;1999)
- Evaluer c'est « **juger pour connaître et construire ensemble du sens, cela permet de cadrer la démarche en soulignant qu'elle s'inscrit clairement dans un objectif d'amélioration des pratiques d'enseignement** » (Gangloff-Ziegler C., Ben Abid-Zarrouk S., 2010)

En effet ces trois définitions rejoignent notre vision de l'évaluation puisqu'elles soulignent la nécessité d'une **procédure** à laquelle les étudiants prennent part **au jugement** porté sur des cours ou des enseignements **construisent ensemble du sens et s'inscrit clairement dans un objectif d'amélioration des pratiques d'enseignement.**

Partant de cette définition, nous nous posons la question suivante :

« La mise en place et le fonctionnement du dispositif de l'évaluation des enseignements par les étudiants, que permettent-ils, à nos étudiants, de construire ? »

Dans cette étude, nous visons un double objectif.

Nous cherchons d'une part, à identifier les conceptions des étudiants quant aux missions, objectifs et finalités du dispositif de l'évaluation, et l'interprétation qu'ils en font.

Comment les étudiants perçoivent-ils l'évaluation de l'enseignement ? Comment les étudiants interprètent-ils l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation ? À quelle famille (diagnostique, formative, sommative) attribue-t-il cette évaluation ? Pensent-ils que les enseignants modifient leur enseignement suite à cette évaluation ? Perçoivent-ils des modifications d'un semestre à l'autre, apportées à l'enseignement suite à cette évaluation ?

Et nous tentons d'autre part, d'explorer le degré d'implémentation de la culture de l'évaluation des enseignements, auprès de nos étudiants.

Ce dispositif d'évaluation a-t-il un impact sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de nos étudiants dans leurs classes ? Nos étudiants transmettent-ils ce dispositif dans leurs pratiques enseignantes ? Nos étudiants acceptent-ils que leur enseignement soit évalué par leurs élèves ? Quelle valeur ajoutée permet-il d'assurer dans les pratiques professionnelles de nos étudiants ?

En d'autres termes quel est l'impact de ce dispositif d'évaluation sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de nos étudiants dans leur classe ? Ce dispositif EEE depuis 2001: les Statuts de l'Université mentionnent la nécessité de l'évaluation de l'enseignant comme facteur déterminant de sa promotion. Ses finalités portaient sur le renouvellement du contrat, la qualification et les titres des candidats et les sanctions en cas de fautes graves

Quant aux modalités de cette évaluation, une grille d'évaluation mi-cours est comptée, par écrit, par chacun des étudiants. Selon la consigne l'anonymat de ces évaluations est garanti. En pratique, elle est comptée en présence de l'enseignant, lui est remise directement pour en faire une synthèse et discuter les résultats avec les étudiants.

Un questionnaire ayant la forme d'une grille plus détaillée est administré auprès des étudiants en fin de cours, informatisé et posté sur le site de la faculté. Cette grille sera complétée, par chacun des étudiants, au plus tard avant la date de l'examen. Toutefois en pratique, elle est comptée en ligne, traitée statistiquement, résultats remis au Doyen et à l'enseignant.

Cette direction de recherche reste très peu investiguée, surtout en ce qui concerne les interprétations des étudiants, des attentes, valeurs et perceptions des enseignants en matière d'évaluation. D'où la nécessité d'étudier les perceptions des étudiants du contexte évaluatif, mais également celles des enseignants afin de mieux cerner leurs places dans l'implémentation de la culture d'évaluation de l'enseignement

Pour mieux approcher l'univers conceptuel des enquêtés, nous avons adopté une méthodologie mixte selon des approches quantitatives et qualitatives, avec triangulation des outils.

Dans le cadre de **l'approche quantitative**, nous avons mené une enquête, auprès des étudiants et des enseignants à la Faculté, par deux questionnaires en vue d'identifier :

- Les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants
- Les perceptions des enseignants quant à leur utilisation des résultats d'évaluation pour l'organisation et la régulation de leur enseignement.
- Les conceptions des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants
- Les perceptions des conceptions des enseignants de la part de leurs étudiants
- Les perceptions sur la transmission de la culture d'évaluation de l'enseignement dans leurs pratiques scolaires

Le questionnaire comporte des « *associations spontanées des mots* » relatives à l'expression « l'évaluation des enseignements par les étudiants », des questions fermées de type échelle de « Likert » à 4 modalités de réponse (« pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord », et « tout à fait d'accord ») et des questions ouvertes

Dans le cadre de **l'approche qualitative**, nous avons réalisé :

- A. Des entretiens par « focus groupe » auprès de :
 1. Quatre groupes d'étudiants inscrits, à la Faculté, dans les quatre cursus suivants : « Certificat d'aptitude pour l'enseignement scolaire », « Master professionnel en sciences de l'éducation, option coordination disciplinaire et conseil pédagogique », « Master professionnel en sciences de l'éducation, option Gestion scolaire » et « Master recherche en sciences de l'éducation »
 2. Quatre groupes d'enseignants chargés de cours, à la Faculté, dans les quatre cursus mentionnés précédemment
- B. Des entretiens individuels auprès :
 1. Du Doyen à la Faculté
 2. De la coordinatrice des études à la Faculté

L'objectif de ces entretiens consiste à aller plus en profondeur dans l'analyse des conceptions des enquêtés. Pour les étudiants, le guide d'entretien consiste à identifier les conceptions des étudiants quant aux **missions, objectifs et finalités** de ce dispositif, et l'interprétation qu'ils en font: les outputs (résultats à court terme). Par rapport aux enseignants, ce guide visait la **transposition** par les étudiants de ce dispositif d'évaluation dans leurs **pratiques d'enseignement et d'évaluation**: les outcomes (résultats à moyen terme). Enfin, par rapport aux responsables, l'entretien visait l'exploration du **degré d'implémentation de la culture de l'évaluation** des enseignements, auprès de nos étudiants: l'impact (résultats à long terme).

Que nous montrent l'ensemble des résultats ?

Une disparité est évidente entre les représentations des enseignants et des étudiants et celles des responsables à la Faculté.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Pour les premiers, l'évaluation est sommative et pour les seconds, elle est formative. Quant aux Missions, objectifs et finalités de l'évaluation, la visibilité n'a pas été perçue ni par les enseignants ni par les étudiants. Par contre, selon les responsables, l'évaluation est conçue pour élaborer un plan d'action et améliorer l'enseignement. Cette disparité est également évidente au niveau de l'exploitation des résultats puisque selon les étudiants et les enseignants les résultats ne sont exploités ni par l'administration ni même par les enseignants. Ces derniers pensent qu'ils ne reçoivent pas de feedback positif quand les évaluations le signalent. Par contre, le feedback ne leur est communiqué qu'en cas de résultats négatifs.

Que pensent les responsables à ce sujet ? Selon eux, les résultats sont communiqués aux enseignants et non aux étudiants. Ils sont discutés entre enseignants et étudiants pour améliorer le contenu, prendre les décisions adéquates et ensuite au besoin assurer l'encadrement aux enseignants.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont montré également que ce dispositif d'évaluation n'est pas adopté par les étudiants dans leurs pratiques d'enseignement sauf pour quelques-uns qui l'est à titre personnel et d'une manière informelle. Ces mêmes étudiants affirment que ce dispositif a un effet sur le contenu et la méthode du cours.

Quant aux enseignants, ils ne voient aucun effet à ce dispositif et ajoutent qu'il n'y a même pas de modification d'un semestre à un autre. La directrice des études est du même avis que les enseignants et pense qu'aucun intérêt n'est perçu par les étudiants et explique ceci par la culture libanaise qui implique une connotation négative de l'évaluation. Selon elle, c'est en fonction du « degré de maturité des étudiants » que l'effet du dispositif sera perçu.

Enfin, concernant l'implémentation souhaitée d'une culture de l'évaluation des enseignements, les résultats ont montré que les enseignants et les étudiants pensent qu'il faudrait donner une visibilité à ce dispositif, clarifier les objectifs la mission, les critères de l'évaluation et harmoniser les pratiques. De plus, les étudiants ont demandé qu'ils soient impliqués dans l'élaboration de ce processus.

Nous discuterons nos résultats à la lumière d'expériences vécues dans d'autres universités en vue d'identifier des éléments clés permettant d'améliorer notre dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants et d'implanter une culture de l'évaluation dans le cadre d'une démarche de qualité permettant de percevoir l'évaluation « *comme processus formateur pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage* », et non « *comme étape finale normative institutionnelle avec stigmatisation des savoirs à enseigner* ».

Avant de comparer nos résultats avec ceux obtenus dans d'autres recherches, il convient de répondre à la question suivante :

De quelle évaluation s'agit-il à la FSEDU? En revenant à notre définition de départ, l'évaluation désigne des procédures institutionnalisées mais imposées, transmises d'une manière floue, non appliquées par tous les étudiants. Elle est sommative, certificative et le dispositif est utilisé à des fins administratives et non formatives. L'évaluation telle qu'elle est perçue par les étudiants semble non efficace et sans intérêt. Il ne s'agit pas d'une construction collective, ni d'une construction de sens, puisqu'il n'y a pas d'échanges de résultats, pas de feedback, mais bien au contraire les résultats ont indiqué des disparités au niveau des représentations des étudiants et celles des responsables. Enfin cette absence de visibilité au niveau des objectifs, des missions et des finalités nous induit à nous remettre réellement en question pour repenser notre dispositif d'évaluation à la lumière de ces résultats obtenus.

Une autre recherche a été menée à l'université Saint Joseph dans le cadre d'un Mémoire master recherche (Mawad R., sous la direction de Moghaizel-Nasr N., 2009). Les résultats obtenus rejoignent les nôtres puisque les enseignants et les responsables accordent la priorité à la dimension formative de l'évaluation, à l'autoévaluation, au développement personnel et au renforcement de la performance. Ceci nous incite davantage à nous inscrire dans un objectif d'amélioration des pratiques. D'ailleurs, ce projet est en cours par la commission de la pédagogie universitaire.

Un autre résultat obtenu de cette étude vient appuyer ce que nos étudiants ont souhaité quant à leur implication dans cette démarche. Selon eux, l'évaluation est une opportunité de participer aux décisions, un sentiment de « pouvoir », d'influence sur la décision et un espace d'expression, mais aussi une source de démotivation s'ils n'arrivent pas à remarquer un changement suite aux évaluations. Ce résultat apparaît de nouveau dans notre étude puisque nos étudiants n'ont remarqué aucun changement suite aux évaluations. L'absence de tout changement ou de toute régulation ne constitue-t-elle pas un facteur de risque de démotivation à la poursuite de leurs études ? De même, cette étude révèle un renversement des rapports de force entre enseignants et étudiants mettant en danger le rapport à l'autorité et faisant perdre à l'enseignant son statut de référence ainsi que sa crédibilité aux yeux des étudiants. Ceci se recoupe avec un de nos résultats obtenus lorsque certains étudiants ont remis en question le droit d'évaluer leur enseignant.

Au niveau Institutionnel, l'étude citée auparavant, comme notre étude d'ailleurs, font ressortir la garantie de qualité, le besoin d'une certaine appréciation et d'une gestion du potentiel enseignant, ce qui rejoint, dans notre étude, l'encadrement assuré aux enseignants par les responsables. Enfin, dans les deux études, le développement institutionnel est souligné.

Que disent d'autres recherches internationales à ce sujet ?

À l'Université du Québec, (Thivierge et Bernard;1996), une recherche a été menée sur le EEE et la validité de ses effets sur les pratiques des enseignants. Nous nous contentons de relever les similitudes obtenus dans les deux études pour mettre l'accent sur l'importance d'étudier l'effet de ces dispositifs si nous souhaitons réellement nous inscrire dans une démarche qualité. Évaluer la qualité des enseignements (95%), améliorer la qualité de la formation (96%) et aider un enseignant à améliorer la qualité de ses interventions personnelles (84%) constituent les points communs entre ces deux études. Ce qui nous incite à prouver que quel que soit le contexte, quelle que soit la nature de l'institution, l'évaluation des enseignants par les étudiants devrait déboucher au développement professionnel des enseignants et s'inscrire davantage dans une perspective formative.

Dans une deuxième étude « Analyse de la littérature » (Détroz;2007) portant sur l'EEE et l'impact sur les pratiques enseignantes, l'auteur souligne que malgré les contradictions fortes entre les auteurs pour la validité de l'EEE, l'utilisation de l'EEE reste à des fins formatives et non administratives, et insiste sur le caractère partiel et donc imparfait de la preuve de la validité d'un seul type de mesure (Kulik, 2001) ce qui justifie notre démarche à la Faculté d'adopter la pratique comme outil d'auto évaluation et donc de développement professionnel.

Une troisième étude intitulée « Soixante-deux universités européennes » (Reichert, S. & Tauch, C.; 2005) dévoile le constat suivant : « la conclusion la plus significative en matière de participation étudiante est le fait que les institutions qui connaissent et encouragent une participation dynamique de leurs étudiants ne rencontrent pas de problème de prise en compte des critiques, des plaintes et des recommandations concernant l'enseignement. L'inverse a été constaté pour les établissements dont les étudiants ne sont pas impliqués dans les processus de qualité (un quart de l'échantillon) » (Reichert, S. & Tauch, C.; 2005) De plus, elle conclut que l'évaluation de l'enseignement par les étudiants peut devenir un outil de régulation. Encore une fois, nous affirmons que l'EEE pour qu'elle soit réellement une construction collective de sens, elle ne peut qu'impliquer les étudiants dans ce processus : « Les démarches qualité des établissements doivent satisfaire leurs besoins propres, mais aussi les attentes de leurs partenaires et usagers Curvale B. (2006) »

Pour conclure cette étude, nos résultats nous incitent à poursuivre le travail en explorant plus systématiquement les représentations des enseignants sur leurs pratiques enseignantes et sur le rôle de l'évaluation. Nous sommes convaincues de la nécessité et de l'urgence de continuer notre démarche vers le développement d'une politique de l'évaluation formative de l'enseignement qui devrait nous conduire à mettre en place des projets d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la formation. Nous affirmons que l'évaluation participe à la fois à la construction de l'identité professionnelle (Saroyan & Amundsen, 2004) et au paradigme de professionnalité de l'enseignant (Paquay & Wagner, 1996). Il ne suffit pas d'évaluer les enseignants mais de leur permettre de bénéficier d'un retour d'appréciation sur la qualité de leurs activités d'enseignement afin de l'améliorer. Il s'agit donc d'une évaluation formative visant à interroger et faire évoluer leurs pratiques didactiques (Gangloff C. et al., 2009). Le nouveau dispositif d'évaluation à la Faculté des Sciences de l'éducation verra la lumière lorsque nos étudiants s'associeront aux équipes pédagogiques dans la construction concertée des outils d'évaluation. N'est-ce pas que : « les étudiants sont les seuls témoins constants de la prestation d'enseignement, ils sont les seuls à pouvoir indiquer si les exposés du professeur sont clairs, si les commentaires sur les travaux les aident à progresser, si les documents utilisés favorisent la compréhension » Murray (1984).

Références bibliographiques

Bedin V. (2009). L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes : Presses universitaires de Rennes

Détroz, P. (2007), Evaluation de la qualité des enseignements : de la contrainte administrative à l'amélioration des pratiques.

Paquay, L. & Wagner, M. C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds), Former des enseignants professionnels? Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck Université.

Rege Colet, N. (2002) Université de Genève L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 3 / 83 Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université

Rege Colet, N. (2002). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Phase de généralisation. Rapport du secteur Formation & Evaluation. Genève : Université de Genève.

Mawad, R. (2009) Les représentations des cadres enseignants et des responsables institutionnels de l'évaluation de l'enseignant à l'Université Saint Joseph

Colloque 14 – Evaluation de l'enseignement NRC – août 2003

Colloque N° 14 De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : le chaînon manquant

Université Saint-Joseph de Beyrouth (2005) « Charte et Statuts de l'Université. » Publication du Secrétariat général de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Chapitre Deuxième : Les Enseignants. P : 14 – 19.

Guide ECTS à l'USJ de Beyrouth 2014 section 8, p.1.

Comment aider et accompagner les enseignants universitaires à améliorer la qualité des examens par QCM sur base des analyses d'items ?

Jean-Marc Braibant

Suite à la massification des étudiants dans certaines filières d'études, de nombreux enseignants universitaires optent pour un examen par questionnaire à choix multiples (QCM). Les QCM ne présentent pas que des avantages mais il faut bien leur reconnaître une qualité non négligeable : c'est la seule forme d'examen qui permette une analyse à posteriori des résultats.

- Mon QCM est-il bien conçu ?
- Dois-je augmenter le nombre d'items ? Puis-je me permettre de le réduire ?
- L'examen est-il trop simple ou trop difficile ?
- Les scores des étudiants sont-ils fiables ?
- Les leurs sont-ils efficaces ?
- Quels items pourrais-je conserver pour un autre examen ?
- Quels sont les items à éliminer ?

Le développement récent de systèmes de traitement automatisés par lecture optique présente un intérêt majeur car ils permettent de répondre à ces questions sur base des analyses d'items qui sont générées automatiquement par ces systèmes.

Une analyse d'items reprend l'ensemble des procédés statistiques dont le but est d'évaluer la qualité d'un examen et des items qui le composent. Ce type d'analyse présente plusieurs avantages (Laveault & Grégoire, 1997, Morissette, 1997, Normand, 2001) :

- obtenir des indications sur la précision et la fiabilité des résultats observés ;
- valider un examen en retirant, au besoin, les questions qui présentent des lacunes ;
- calibrer les examens futurs ;
- créer une « banque d'items » ;
- améliorer la formulation des questions.

Le Service d'Évaluation en Appui de la qualité de l'Université catholique de Louvain (service EVA) a acquis récemment un de ces outils : ConTest (Consilium Benelux, 2011) Aujourd'hui, pour les enseignants de l'UCL qui le souhaitent, leurs QCM sont « lus » par ce système. Il génère un rapport en plusieurs volets : les pourcentages de réussite, la moyenne des notes, les points des étudiants mais aussi un compte rendu statistique des résultats : calcul d'un coefficient de fidélité, étude des indices de difficulté et de discrimination, relation entre la difficulté et le pouvoir discriminant de chaque item, caractéristiques de la distribution de fréquence des leurs, etc. Ces analyses sont potentiellement très utiles : elles permettent notamment de recalculer les points afin de corriger d'éventuelles erreurs, annuler des questions si elles s'avèrent – après coup – mal formulées ou incorrectes, revoir le système de pénalisation s'il a été mal choisi, identifier les « meilleures questions », celles dont on devrait s'inspirer en vue d'une prochaine session d'examens, etc.

Les rapports d'analyse statistiques sont transmis à chaque enseignant qui fait appel au service. Afin de les aider à interpréter et à exploiter ces rapports, EVA proposait jusqu'en septembre 2013 un accompagnement individuel à la demande. Peu d'enseignants faisant appel à ce service, il a été décidé de réaliser une enquête auprès de tous les utilisateurs de ConTest. Les réponses obtenues (n = 86) indiquent plusieurs choses intéressantes :

- Si 88 % des enseignants consultent le contenu des rapports statistiques, la majorité d'entre eux (63 %) reconnaissent que les données statistiques sont trop complexes et qu'ils ne sont donc pas en mesure de les interpréter et de les exploiter ;
- 22 % des utilisateurs ont eu recours précédemment à l'accompagnement individuel proposé par EVA, mais un enseignant sur 3 (32 %) ignorait l'existence de cet aide. D'autres déclarent ne pas avoir de temps à y accorder. Ils sont 27 % dans ce cas ;
- 50% des répondants marquent clairement leur intention de participer à une séance de formation sur l'exploitation des données contenues dans les rapports d'analyses d'items.

Suite à cette enquête réalisée en novembre 2013, plusieurs actions ont été menées :

- organisation de 6 sessions de formation en décembre 2013 et en janvier 2014 qui ont rassemblé 25 participants ;
- rédaction et diffusion à tous les utilisateurs d'une note explicative présentant une démarche de lecture et d'interprétation des rapports d'analyses d'items (Braibant & Jacqmot, 2014)
- préparation d'une note d'aide au diagnostic destinée aux enseignants.

Cette note n'est pas encore diffusée mais elle a servi de support à une action importante qui a été menée pour la première fois lors de la session d'examens en juin 2014. L'objectif était de balayer les 140 examens scannés lors de cette session et d'envoyer un rapport personnalisé par mail aux enseignants lorsqu'un des 4 signaux suivants était détecté dans leur examen :

- Alpha Cronbach de l'examen inférieur à 0,70 (norme minimale attendue). Cela signifie que les questions posées ne permettent pas de mesurer de manière suffisamment fiable le niveau de maîtrise de la matière par les étudiants ;
- ItemGrest correlation (indice de discrimination) de l'examen inférieur à 0,20 (norme minimale attendue). Cela signifie que les questions d'examen ne permettent pas de distinguer de manière suffisamment précise les étudiants « forts » (ceux qui connaissent la matière) des étudiants plus faibles (ceux qui ne la maîtrisent pas) ;
- questions obtenant un indice de discrimination négatif. Ces questions signalent une incohérence car les étudiants qui réussissent bien l'examen ont tendance à être en échec pour ces questions et, à l'inverse, elle sont bien réussies par des étudiants qui sont plutôt « faibles » aux autres questions de l'examen ;
- questions recueillant un nombre élevé d'abstentions : les étudiants préfèrent ne pas y répondre, ce qui est problématique.

Une soixantaine de rapports ont été ainsi produits dans les heures qui ont suivi la lecture optique de l'examen. Ce service qui vient d'être mis en place est certainement perfectible mais le bilan est très intéressant avec de nombreux retours positifs des enseignants qui ont sollicité une intervention du conseiller en évaluation soit pour faire une détection anticipée des problèmes avant la remise des points en délibération, soit pour adapter et améliorer leur QCM en vue d'une prochaine session. Il ne s'agit pas d'évaluer les enseignants mais bien d'attirer leur attention et de leur proposer une aide et un soutien (notamment pour éviter des recours). Cette démarche proactive de diagnostic s'inscrit aussi dans une politique d'aide à la réussite puisqu'elle vise à terme l'amélioration de la qualité de tous les QCM.

Bibliographie

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adev/documents/EVA_QCM_version3.

Consilium Benelux (2011). ConTest Statistics. Version 0.19. Décembre 2011.

Laveault, D. & Grégoire, J (1997). Introduction aux théories des tests en sciences humaines. Paris, Bruxelles : De Boeck Université & Larcier s.a.

Morissette, D. (1997). Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier .

Normand, S. (2001). *L'analyse d'items, une technique docimologique pour valider des questions d'examen, Diaporama du mode d'emploi du logiciel AnItem, Université de Montréal Bureau d'évaluation, Faculté de médecine, 2001.* (www.medbev.umontreal.ca/docimo/DocSource/Docimologie_AnItem.pp)

Normand, S. (2001). Guide de lecture d'un rapport d'analyse d'items. <http://www.medbev.umontreal.ca/docimo/DocSource/Guide%20de%20lecture%20AnItem.pdf>

Évaluation et gamification ? Transformer un quizz de chimie en un mini-jeu

Nathalie le Maire, Marie-Laure Fauconnier, Catherine Colaux & Dominique Verpoorten

Le recours à des questionnaires à choix multiples pour l'évaluation des étudiants est une pratique courante à l'université. Cette communication décrit et analyse une expérimentation contrôlée visant à explorer les effets de la présentation d'un QCM formatif sous la forme d'un jeu. L'étude s'inscrit ainsi dans les recherches actuelles sur les avantages et les limites pédagogiques de la « gamification », à savoir la transposition des principes issus de l'univers du jeu au domaine de l'éducation (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014). La présente recherche est effectuée dans le cadre d'un doctorat dédié spécifiquement à la gamification d'évaluations formatives.

Dans un contexte marqué par l'arrivée d'une génération pour laquelle les technologies, les réseaux sociaux et les jeux en ligne relèvent de l'évidence (Stein, 2013; Weiler, 2004), l'université s'interroge sur l'importance à accorder à cette culture numérique dans les pratiques quotidiennes d'enseignement, certains y voyant un danger (Carr, 2008; Finkelkraut & Soriano, 2001), d'autre une nécessité, voire une occasion à saisir pour l'apprentissage (Prensky, 2005). « Aujourd'hui, les enfants naissent dans une culture où l'on clique et le devoir des enseignants est de s'insérer dans l'univers de leurs élèves » (Perrenoud, 2002). Le département de Chimie de Gembloux Agro-Bio Tech à l'Université de Liège a adopté en la matière une position d'exploration en soutenant une recherche portant spécifiquement sur la mise à disposition de jeux comme compléments des pratiques pédagogiques classiques et comme variations par rapport au QCM standard. La *gamification* dont il est question ici ne porte donc pas sur des jeux de simulation immersifs (de Freitas, 2006), dont le développement peut s'avérer couteux et compliqué (Westera & Nadolski, 2008). Elle vise réalistement une forme d'alignement d'activités d'entraînement évaluées sur des mini-jeux populaires (Charsky, 2010; Frazer, Argles, & Wills, 2007; Harris, 2014).

Cette démarche générale est encouragée par la littérature qui accorde régulièrement aux jeux un impact positif sur l'apprentissage, en tant que véhicules d'une pédagogie rendant l'étudiant acteur de son apprentissage, conférant une dimension de défi aux activités éducatives et générant une motivation intrinsèque (Foster, 2008; Kang & Tan, 2008; McFarlane et al., 2002; Mitchell & Savill-Smith, 2004; Papastergiou, 2009; Verpoorten et al., 2012).

L'étude prend place dans le cadre d'un cours de chimie générale en première année d'université. Située à l'entrée du doctorat, elle vise, outre la collecte de données quant à l'utilisabilité du mini-jeu proposé, à mettre en lumière ses effets sur :

- l'**état de flow** ou expérience optimale, défini comme un état subjectif de bien-être (Csikszentmihalyi, 1990). Un aspect central de l'expérience de *flow* est l'immersion totale dans l'activité. Cette expérience optimale entraîne un certain nombre de conséquences comme l'augmentation de la performance (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999), de la créativité, du développement des capacités et de l'estime de soi ainsi que la réduction du stress (Csikszentmihalyi, 2006). Dans le contexte des jeux, la théorie du *flow* a souvent été utilisée pour caractériser la nature même du fun de ceux-ci (Fenouillet, Kaplan, & Yennek, 2009). Afin de mesurer le *flow*, différentes échelles ont été développées, d'abord dans le domaine du sport (Jackson, Kimiecik, Ford, & Marsh, 1998; Jackson & Marsh, 1996; Jackson & Eklund, 2002), puis dans un contexte éducatif (*EduFlow*) (Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin-Krumm, & Csikszentmihalyi, 2013). En 2009, une échelle spécifique aux jeux éducatifs a été mise en place (Fu, Su, & Yu, 2009). L'étude réalisée contribue, en partie, à la validation de la traduction française de cette échelle.

- les trois composantes du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (Viau & Bouchard, 2000; Viau & Louis, 1997; Viau, 1994) que sont la perception de la valeur que l'étudiant accorde à l'activité (Wigfield & Eccles, 1992), la perception du degré de contrôle qu'il exerce sur celle-ci et la perception qu'il a de sa compétence à réussir cette activité (Bandura, 2006; Bouffard-Bouchard, 1990; Pajares, 2014). Cette troisième composante retiendra d'avantage notre attention car il a été montré que le **sentiment de compétence** est un moteur essentiel à l'apprentissage (Zimmerman, 2000) et un déterminant de l'intérêt pour une discipline scolaire (Cosnefroy, 2007).

- la **perception de l'évaluation**.

L'étude repose sur la mise à disposition de plusieurs versions d'un quiz portant sur un chapitre du cours. Le dispositif expérimental prévoit un enrichissement graduel de la *gamification* selon quatre conditions :

- Un QCM brut qui fera office de « blanc ».
- Un QCM divisé en niveaux de difficulté différents.
- Un QCM divisé en niveaux de difficulté différents et incluant une explication pour chaque réponse dans le feedback. Ce prototype permettra de vérifier si l'ajout d'une explication théorique ne crée pas une rupture avec le côté ludique.

- Un QCM divisé en niveaux de difficulté différents et présentant des éléments de *gamification* supplémentaires tel qu'un compte à rebours, la possibilité d'obtenir des indices, un classement des meilleurs joueurs et une possibilité de se situer par rapport à la communauté de joueurs.

Le choix de ce dispositif graduel se justifie notamment par l'intérêt pour la détection d'un seuil à partir duquel l'ajout d'éléments de *gamification* fait basculer la perception d'un quiz habituel vers un artefact relevant du mini-jeu.

L'étude sera réalisée du 20 au 24 octobre 2014 sur un panel de 250 à 300 étudiants répartis en 4 groupes. Conformément à l'un des objectifs de la thèse portant sur la mise à disposition de jeux ciblés et bon marchés, le pilote recourra à un outil de design de mini-jeux existant, le site de création de quiz « Quizity » (<http://fr.quizity.com/>).

En cas d'acceptation de la communication, les résultats seront présentés au colloque.

Bibliographie

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307– 337).

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353–363.

Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*. Retrieved September 15, 2014, from <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>

Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, 5(2), 177–198.

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/3, 357–378.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. (R. Laffont, Ed.). Paris.

De Freitas, S. (2006). Learning in immersive worlds. A review of game-based learning. *Bristol, UK: Joint Information Systems Committee*.

Fenouillet, F., Kaplan, J., & Yennek, N. (2009). Serious games et motivation. In *Atelier Jeux sérieux, Conférence EIAH, Le Mans* (pp. 41–52).

Finkelkraut, A., & Soriano, P. (2001). *Internet, l'inquiétante extase* (p. 93 pages). Paris: Mille et une nuits.

Foster, A. (2008). Games and motivation to learn science: personal identity, applicability, relevance and meaningfulness. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(4), 597–614.

Frazer, A., Argles, D., & Wills, G. (2007). Is Less Actually More? The Usefulness of Educational Mini-games. In *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)* (pp. 533–537). IEEE.

Fu, F.-L., Su, R.-C., & Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101–112.

Harris, S. (2014). Take your lessons up a level with Super Mario. *Tesprofessional*, 34–35.

Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C., & Csikszentmihalyi, M. (2013). EduFlow: Proposal for a new measure of flow in education. *Manuscript Soumis Pour Publication*.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports: the keys to optimal experiences and performances* (p. 183).

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 115–133.

Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S. K., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Journal of Sport & Exercise Psychology, 20, 358–378.

Jackson, S., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17–35.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report - 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas.

Kang, B., & Tan, S. (2008). Impact of digital games on intrinsic and extrinsic motivation, achievement, and satisfaction. In *Society for information technology & teacher education international conference* (Vol. 2008, pp. 1825–1832).

McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). Report on the educational use of games. An exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process. *Cambridge: Department for Education and Skills - TEEM Project*.

Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning: A review of the literature. *UK: Learning and Skills Development Agency*.

Pajares, F. (2014). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12.

Perrenoud, P. (2002). *Les Cycles D'Apprentissage: Une Autre Organisation du Travail Pour Combattre L'échec Scolaire* (Vol. 2002, p. 218). Presse de l'université de Québec. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=CJIFFf9PPywC&pgis=1>

Prensky, M. (2005). Computer games and learning: Digital game-based learning. *Handbook of Computer Game Studies*. Retrieved from [http://www.itu.dk/people/jrbe/DMOK/Artikler/Computer games and learning 2006.pdf](http://www.itu.dk/people/jrbe/DMOK/Artikler/Computer%20games%20and%20learning%202006.pdf)

Stein, J. (2013). The me me me generation. Millennials are lazy, entitled narcissists who still live with their parents. Why they'll save us all. *TIME*, 30–35. Retrieved from <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

Verpoorten, D., Castaigne, J.-L., Westera, W., & Specht, M. (2012). A quest for meta-learning gains in a physics serious game. *Education and Information Technologies*, 19(2), 361–374.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Edition du renouveau Pédagogique.

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de L'éducation*, 25(1), 16–26.

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue Canadienne de L'éducation*, 22(2), 144–157.

Weiler, A. (2004). Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 46–53.

Westera, W., & Nadolski, R. (2008). Serious games for higher education: a framework for reducing design complexity. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(5), 420–432.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Accompagnement individualisé et pratique d'évaluation dans le cadre du master complémentaire Formasup

Françoise Jérôme, Catherine Delfosse, Pascal Detroz & Dominique Verpoorten

Cet article rend compte de la réflexion d'une équipe de formateurs à propos du mode d'évaluation à appliquer aux travaux d'enseignants en formation disposant au départ d'un bagage de compétences hétérogènes. Cette variété des compétences de départ a pour effet que les enseignants recourent de façon plus ou moins intensive à l'accompagnement pédagogique qui leur est proposé pour réaliser certaines tâches. Dans les cas d'un recours intensif à l'accompagnement se pose la question de la part de la note finale qui revient véritablement à l'enseignant-participant. Ces tensions entre équité et différenciation sont analysées dans le cadre du master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur organisé à l'Université de Liège (IFRES-FAPSE). Un outil est proposé pour les aborder : une grille visant à objectiver l'intensité de l'accompagnement dispensé/reçu et donc à apporter un éclairage plus nuancé sur les résultats de l'évaluation finale standardisée.

Dans le cadre du Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur, Formasup (<http://www.formasup.ulg.ac.be>), les enseignants-participants sont notamment appelés à effectuer une recherche en classe d'inspiration SoTL (Scholarship of Learning and Teaching, Bowden, 2007; Boyer, 1990; Ramsden, 2003). Les étapes successives de cet exercice, conduit dans la perspective pédagogique du « research-based teaching » (Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2009), consistent 1) à mettre en œuvre une innovation pédagogique dans un des cours dont ils ont la charge, 2) à rendre compte, dans une perspective de régulation, des effets de cette innovation sur l'apprentissage de leurs étudiants par le biais de la récolte et de l'analyse de données objectives et subjectives et 3) à formaliser la recherche effectuée sous la forme d'un article de type scientifique (« article de régulation ») comprenant, en plus de la présentation et de la discussion des données, un cadrage théorique qui intègre les composantes pédagogiques de l'innovation mise en œuvre.

Afin de soutenir les participants à travers les étapes de cette tâche complexe, un accompagnement individualisé est proposé. Les participants font appel au formateur désigné pour les accompagner selon des fréquences et des intensités variables. Dans la majorité des cas, l'accompagnement représente pour le formateur une charge de travail raisonnable et il conduit, pour l'enseignant accompagné, à la production d'un article de régulation qui satisfait aux critères d'évaluation. Pour certains enseignants-participants, cependant, le ratio accompagnement/résultat est problématique. Il arrive en effet que l'accompagnement soit particulièrement soutenu et se solde par un résultat tout juste satisfaisant, voire en-deçà des exigences fixées.

Ces situations font surgir, au sein de l'équipe encadrante, des questions et des réflexions telles que : « La production finale de cet enseignant n'atteint pas le niveau exigé. Pourtant, qu'est-ce qu'il a progressé ! » ou « Qui évalue-t-on au final : le travail de l'apprenant ou celui de son accompagnateur ? » ou « On a porté cet enseignant à bout de bras et il obtient le même résultat que cet autre qui a travaillé en autonomie, que faire ? » ou encore « On a seulement exigé de cet enseignant un effort d'appropriation et de synthèse personnelle de matériaux prémâchés. C'est trop peu par rapport aux autres mais c'est encore trop pour lui, compte tenu du niveau d'où il partait ». Et ainsi de suite...

De telles remarques et observations questionnent la contribution des accompagnateurs pédagogiques à la réussite des participants et les limites de l'aide individuelle à leur apporter, traduisent une tension entre interventions prescriptives et développement de l'autonomie, entre souci d'équité dans le traitement des participants et souci de la progression individuelle de chacun, entre recherche d'un niveau d'exigence minimal à l'échelle d'un programme et effort pour entraîner chacun vers son « personal best » (Hughes, 2011) ou vers son « chef d'œuvre » (Meirieu, 2014).

Confrontée à ces tensions, l'équipe des formateurs essaie progressivement de développer les moyens de pratiquer une évaluation qui puisse tenir compte des avancées individuelles dans la réalisation d'un exercice complexe pour lequel, au départ, les enseignants-participants ne sont pas tous égaux. Un de ces moyens consiste en une grille conçue pour objectiver l'intensité de soutien apporté à chaque participant. Cet outil reprend étapes et sous-étapes de la démarche de recherche pour lesquelles les participants peuvent demander une assistance. À l'aide de la grille complétée par l'accompagnateur au fil de ses interactions avec l'enseignant en formation, l'équipe des formateurs devrait pouvoir se prononcer sur les habiletés initiales des candidats et sur les « inputs » reçus à chaque phase de l'évolution du travail. L'outil doit encore être testé.

La présente contribution porte donc sur la présentation de la grille d'accompagnement et sur sa mise en perspective à partir des courants de la personnalisation de l'apprentissage (Lee, 2014; Tomlinson, 1999; West-Burnham & Coates, 2005) et de l'évaluation ipsative (Hopkins, 2004; Sluijsmans, 2008). Cette dernière préconise en effet une évaluation fondée sur la comparaison intra-individuelle entre un niveau de performance actuel et un niveau de performance antérieur (Hughes, 2014). Les enjeux de l'évaluation ipsative débordent ceux de l'évaluation formative, qui, tout en étant soucieuse de renseigner l'apprenant sur l'état

de son apprentissage, reste globalement attachée à un modèle d'évaluation finale standardisée. En faisant de l'individu le terme de comparaison de ses propres performances, et donc en valorisant ses progrès relatifs, l'évaluation ipsative introduit une vision différenciée de l'évaluation. Dans ce contexte, le rôle de l'accompagnement n'est plus seulement de hisser tous les participants à un même niveau prédéfini d'exigence mais de veiller à ce que l'individu démontre une avancée grâce notamment à l'utilisation productive de l'accompagnement dispensé.

Sans doute, un certain nombre des problématiques abordées par cette contribution ne sont-elles pas neuves mais elles se posent avec une acuité renouvelée aujourd'hui en raison du développement technologique qui fournit théoriquement des outils permettant un meilleur suivi de la progression d'un apprenant (Verbert et al., 2013 ; Verpoorten, Westera, & Specht, 2011), de l'hétérogénéité croissante des étudiants confiés au système éducatif pendant leur formation initiale (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014) et après celle-ci (Scales, 2008), des propositions pédagogiques valorisant le développement de la capacité d'apprentissage (Claxton, 2006; Järvelä, 2006). Ces évolutions entraînent logiquement l'évaluation dans leur sillage et questionnent sa version standardisée, avec toutes les craintes de perte d'exigence qui l'accompagnent inmanquablement.

Références

- Bowden, R. G. (2007). "Scholarship Reconsidered": Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1-21.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York: John Wiley and Sons.
- Claxton, G. (2006). *Expanding the Capacity to Learn: A new end for education?* Keynote speech given at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2005, .
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67-78): McGraw Hill / Open University Press.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, UK: Higher Education Academy.
- Hopkins, D. (2004). *Assessment for personalised learning: The quiet revolution*. Paper presented at the Perspectives on Pupil Assessment, New Relationships: Teaching, Learning and Accountability, General Teaching Council Conference, London, England.
- Hughes, G. (2011). Towards a personal best: a case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3), 353-367. doi: 10.1080/03075079.2010.486859
- Hughes, G. (2014). *Ipsative Assessment : Motivation through Marking Progress*. Palgrave: Macmillan.
- Järvelä, S. (2006). Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. In Centre for Educational Research and Innovation (Ed.), *Schooling for tomorrow: Personalising education* (pp. 31-46). Paris: OECD/CERI.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Lee, D. (2014). How to personalize Learning in K-12 schools: five essential design features. *Educational Technology*, (May/June), 12-17.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Oxon, UK: RoutledgeFalmer.
- Scales, P. (2008). *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. Berkshire: Open University Press.
- Slujsmans, D. M. A. (2008). *Betrokken bij oordelen*. Intreerede bij Lectoraat Duurzaam beoordelen in vraaggestuurd leren : Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Verbert, K., Govaerts, S., Duval, E., Santos Odriozola, J.-L., Van Assche, F., Parra Chico, G., Klerkx, J. (2013). Learning dashboards: an overview and future research opportunities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 1-16.
- Verpoorten, D., Westera, W., & Specht, M. (2011, 20 September). *A first approach to "Learning Dashboards" in formal learning contexts*. Paper presented at the ADVTEL workshop (1st International Workshop on Enhancing Learning with Ambient Displays and Visualization Techniques) at EC-TEL 2011, Palermo, Italy.
- West-Burnham, J., & Coates, M. (2005). *Personalizing learning : transforming education for every child*. Stafford, UK: Network Educational Press.

Analyse de l'activité enseignante : quelles traces observer ?

Arnaud Dehon & Marie Bocquillon

Dans le cadre de la formation pratique de futurs enseignants du secondaire supérieur, plusieurs activités, à l'université (micro-enseignement et rétroaction notamment) et en milieu professionnel (stages d'observation et stages pratiques), sont organisées et visent le développement des compétences (1) de réflexivité et (2) de planification, de gestion et d'évaluation de situations d'apprentissage. Si la réflexivité peut être appréhendée au travers le discours sur sa pratique du futur enseignant (Derobertmeasure, 2012), la gestion d'une situation d'apprentissage nécessite de mettre en place une démarche d'observation des pratiques effectives. En termes de problématique de recherche, l'enjeu est de construire une procédure permettant une observation fine et objective de ces pratiques, comme le préconisent les conclusions de recherches portant sur l'effet-maître (Creemers, Reynolds & Swint, 1996 ; Bressoux, 2000 ; Wayne & Young, 2003 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007). Mais notre posture, se situant entre recherche et formation, nécessite de générer également des résultats directement exploitables dans la formation des futurs enseignants, et ce particulièrement pour enrichir les rétroactions qui suivent les séances de micro-enseignement. Dans ce cas, le recours régulier à des grilles d'observation / évaluation amène l'observateur à porter sur les pratiques un « jugement » parfois subjectif car basé principalement sur sa perception de la situation plutôt que sur les processus tels qu'ils sont (Dunkin, 1986). In fine, l'objectif est d'obtenir des informations objectives pouvant servir de base à la rétroaction et d'expliquer les pratiques enseignantes (Postic & de Ketele, 1988) selon les contextes et au regard des résultats sur l'efficacité enseignante mis en évidence dans la littérature (e.g. Ellet & Teddlie, 2003 ; Seidel & Shavelson, 2007).

Sur la base de l'opérationnalisation du modèle théorique de référence en une grille d'observation adaptée au logiciel Observer XT® (Derobertmeasure & Dehon, 2012), des séances de micro-enseignement de 40 minutes sont analysées selon cinq catégories de comportements : (1) le langage, (2) la posture, (3) l'activité, (4) la gestuelle dite communicative et (5) la gestuelle dite non communicative. Chaque catégorie est déclinée en plusieurs comportements, lesquels sont précisés en plusieurs modalités. A partir de ces comportements verbaux et non verbaux, il est possible de décrire la situation et d'expliquer certaines interactions. L'observation, par exemple, du regard de l'enseignant – comportement difficilement observable « à l'œil nu » – peut expliquer le désinvestissement progressif de certains élèves qui sont « oubliés » par le futur enseignant, celui-ci accordant une importance visuelle plus forte à d'autres élèves. On observe aussi, durant ces séances, la faible proportion de temps allouée au travail des élèves et à l'expression de leur compréhension de l'objet enseigné, les futurs enseignants se concentrant davantage sur les aspects liés à la présentation de l'objet.

Ce travail de codage, malgré une richesse d'information, demeure fortement chronophage empêchant d'obtenir une information directement exploitable lors des rétroactions. Au niveau méthodologique, ce constat pose le problème de l'identification des comportements, des actions, des gestes, des discours, ou plus généralement des traces, les plus accessibles et pertinentes à observer : temps de parole de l'enseignant, répartition des regards sur les élèves, distribution de la parole... ?

Pour répondre à cette question, trois analyses des traces observées sont juxtaposées : une procédure mixte d'échantillonnage (Altmann, 1974), le calcul des accords inter-codeurs (Martin & Bateson, 2007) et des analyses séquentielles (Bakeman & Gottman, 1997). L'alternance de procédures d'échantillonnage doit permettre de minimiser le temps de codage en ciblant les sujets observés selon les situations, en choisissant le type de codage (états ou événements) et en déterminant les comportements à coder selon les moments de la séquence : échantillonnages (1) par individu cible, (2) de séquences comportementales, (3) un-zéro et (4) par balayage (Altmann, 1974 ; Coutu, Provost & Bowen, 2005). Les accords inter-codeurs ont pour objectif d'augmenter la précision du codage en identifiant les comportements les plus sensibles aux interprétations et en affinant la grille et son utilisation. Enfin, l'analyse séquentielle a pour but de mettre en évidence des séquences de comportements récurrentes afin de réduire les unités de codage : le repérage du premier comportement de la séquence permettrait de déduire les comportements qui suivent.

Le choix de la procédure d'échantillonnage est déterminé par le type de comportements, à savoir s'il s'agit d'un état ou d'un événement, et logiquement, le niveau d'information souhaité. Bien que le logiciel propose un ensemble de filtres permettant de sélectionner les données à traiter, il est pertinent de décider à l'encodage la procédure afin de minimiser le temps de codage en conservant une information pertinente. A ce sujet, si les premiers codages se focalisaient sur l'ensemble des élèves, il semble pertinent d'adopter un échantillonnage par individu cible : alterner, dans un temps défini, l'observation d'un sujet puis se focaliser dans le même temps sur un autre et ainsi de suite. On a effectivement pu constater que les sujets adoptaient des comportements similaires, et de ce fait, les observer tous ne fournit pas une information supplémentaire.

Pour vérifier la fidélité inter-codeurs, deux codeurs ont procédé au codage informatique – sous Observer XT® - d'une séquence

complète de micro-enseignement, c'est-à-dire en observant tous les protagonistes en fonction de tous les comportements repris dans la grille. Le calcul de cette fiabilité inter-juges donne des résultats assez faibles ($\kappa = 0,26$; $p = 0,00$ et $\rho = 0,29$; $p = 0,00$ pour une fenêtre de tolérance de 3sec.). Néanmoins, la procédure appliquée par le logiciel pour déterminer les accords/ désaccords (Jansen, Wiertz, Meyer & Noldus, 2003) repose sur cinq principes dont logiquement celui de la correspondance entre les unités codées par chacun des observateurs, ce qui amène à des résultats à relativiser. En effet, si l'on s'attarde, par exemple, à la gestuelle de l'enseignant, les résultats inter-codeurs montrent une mesure d'accord faible ($\kappa = -0,12$; $p = 0,96$) mais une forte corrélation ($\rho = 0,97$; $p = 0,00$). Ceci s'explique par la façon de coder : le premier observateur décompose les gestes en blocs d'une durée plus importante que le second codeur qui décompose la gestuelle en plus petites unités. Les désaccords sont alors imputables à la différence d'occurrences des gestes malgré des similitudes quant aux durées globales des gestes. En termes d'analyse de traces, cela entraîne l'obligation de préciser initialement le type d'information souhaitée : les occurrences, la durée et les moments d'apparition.

Enfin, par les analyses séquentielles, on arrive à calculer la probabilité qu'un comportement apparaisse après un autre dans un intervalle de temps déterminé. Ainsi, la probabilité qu'un feedback soit proposé dans la minute après une réponse de l'élève est de 47,5%. La probabilité augmente légèrement si l'on réduit le temps.

Dans cette proposition de communication, ce sont justement ces réflexions méthodologiques sur les traces à observer qui sont discutées. A partir des résultats, l'objectif est de déterminer les comportements les plus pertinents à observer et de considérer l'utilité de l'observation: traces à observer pour comprendre et expliquer les pratiques enseignantes et traces à observer pour évaluer ces pratiques.

Références

- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods. *Behaviour*, 49 (3/4), 227-267.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: An introduction to Sequential Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Université Pierre Mendès France, Laboratoire des Sciences de l'Éducation.
- Coutu, S., Provost, M. A., & Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements. In S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *recherché psychosociale. Pour harmoniser recherché et pratique* (321-359), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Creemers, B., Reynolds, D., & Swint, F. (1996). *Quantitative and class study data, 1992-1994*. (Report no. EA027569). The International School Effectiveness Research Project. The Netherlands: Groningen Institute for Educational Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED395380).
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. [
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronésis*, 2 (1), 24-44
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 39-80). Liège : Editions Labor.
- Ellett, C. D. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness : Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 101-128.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 363-384). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Jansen, R. G., Wiertz, L. F., Meyer, E. S., & Noldus, L. P. J. J. (2003). Reliability analysis of observational data: Problems, solutions, and software implementation. *Behavior research Methods, Instruments, & Computers*, 35 (3), 391-399.
- Martin, P., & Bateson, P. (2007). *Measuring Behaviour. An Introductory Guide*. Cambridge : Cambridge university Press.
- Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Wayne, A. J. & Young, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.

Trois ans de soutien techno-pédagogique à l'évaluation - Une caractérisation des résultats

Jean-François Van de Poël, Béatrice Lecomte, Patrick Schaffer & Dominique Verpoorten

Cette communication présente l'action de la cellule eCampus (IFRES, Université de Liège) en matière de soutien aux pratiques d'évaluation soutenues par la technologie. La recension porte sur les 3 dernières années. Les initiatives des enseignants donnent lieu à une classification opérée selon les 4 niveaux d'intégration techno-pédagogique du modèle SAMR. L'ensemble de la démarche s'inscrit dans une volonté de documenter les « portes d'entrée » (parmi elles : l'évaluation) empruntées par les enseignants pour intégrer les technologies à leur pratique, d'estimer le degré d'innovation qui accompagne leurs initiatives et d'illustrer chacun de ces degrés par un dispositif d'évaluation typique. En conclusion, la communication confronte le cadastre obtenu à deux mouvements théoriques liés aux pratiques évaluatives : l'évaluation ipsative et l'évaluation par les pairs.

L'équipe eCampus de l'IFRES accompagne les enseignants de l'Université de Liège dans l'intégration des technologies éducatives à leurs pratiques professionnelles. Parmi les raisons qui motivent une demande d'accompagnement, la mise en ligne d'activités d'évaluation formatives ou sommatives occupe une place importante.

La présente communication rend compte d'un recensement opéré sur les accompagnements dispensés au cours des 3 dernières années et portant sur la mise en place de dispositifs d'évaluation. Après avoir situé ces interventions dans l'ensemble des accompagnements dispensés par eCampus, l'analyse aborde les questions suivantes : à quels besoins/fonctions répondent les dispositifs mis en place ? Quelle est leur ampleur ? L'appel aux technologies pour l'évaluation est-elle précédée/suivie par d'autres initiatives eLearning ? La dernière question renvoie à des préoccupations en matière de développement techno-pédagogique des enseignants que l'équipe eCampus (IFRES) lit au travers sur modèle TPACK (« *Technological Pedagogical Content Knowledge* », Koehler, Mishra, 2006). Ce modèle met très bien en exergue les complications qu'entraînent les technologies pour l'acte d'enseigner mais n'associe pas encore une compréhension fine de la manière dont les enseignants mettent le pied à l'étrier de l'intégration technologique et, éventuellement, amplifient leurs efforts.

La communication se penche ensuite sur le degré d'innovation des initiatives techno-pédagogiques en matière d'évaluation. Pour ce faire, elle recourt à un autre modèle de référence d'eCampus : le modèle SAMR. (Substitution Augmentation Modification Redéfinition. Les deux premiers niveaux appartiennent à une catégorie qui relève de l'amélioration alors que les deux derniers concernent une catégorie liée à la transformation des pratiques) proposé par Puentedura (2009). Ce modèle propose une perspective sur la manière dont les technologies influencent l'enseignement et l'apprentissage. Si l'auteur fait un effort pour illustrer les 4 niveaux formant son modèle, les exemples qu'il donne restent disparates et convoquent indifféremment les méthodes, les ressources, les activités, etc. scolaires. La présente communication applique le modèle SAMR aux accompagnements en matière d'évaluation enregistrés dans le recensement.

1) SUBSTITUTION : l'outil techno-pédagogique se substitue à l'existant sans entraîner d'amélioration fonctionnelle aux activités pédagogiques existantes.

Dans ce niveau, les pratiques évaluatives des enseignants ne sont pas modifiées et les technologies jouent simplement un rôle de substitution.

2) AUGMENTATION : l'outil techno-pédagogique se substitue à l'existant mais entraîne des améliorations fonctionnelles dans les activités pédagogiques existantes.

Au niveau des pratiques évaluatives, on constate l'apparition de bases de questions plus importantes, de tests avec feedback formatifs, etc..

3) MODIFICATION : l'outil techno-pédagogique entraîne une refonte significative de la scénarisation pédagogique.

On parle ici de la modification des pratiques d'évaluation et de la mise à disposition d'activités d'évaluation qui n'étaient pas présentes auparavant comme l'instauration de pratiques de « peer reviewing » entre étudiants.

4) SUBSTITUTION : l'outil techno-pédagogique entraîne la création de nouvelles tâches inconcevables sans lui.

Les activités d'évaluation proposées dans ce cadre correspondent à des activités qu'il n'était pas possible de mettre en œuvre sans les technologies comme par exemple des examens d'Anatomie qui s'appuient sur l'imagerie médicale).

Ce travail vise à situer l'ensemble des initiatives sur ce continuum de transformation pédagogique et de proposer un cas concret, cohérent, commenté et centré sur l'évaluation par niveau d'intégration technopédagogique.

Enfin, les résultats de la ventilation des accompagnements sur l'échelle SAMR seront confrontés à 2 innovations pédagogiques situables au niveau le plus élevé de transformation pédagogique (modification voire Redéfinition) :

L'évaluation ipsative : (Hopkins, 2004; Sluijsmans, 2008 ; Hugues, 2009, 2011). Cette dernière préconise en effet une évaluation fondée sur la comparaison intra-individuelle entre un niveau de performance actuel et un niveau de performance antérieur (Hughes, 2014).

L'évaluation par les pairs : cette modalité a pris une grande ampleur depuis deux ans notamment au travers son utilisation de plus en plus systématique dans les MOOCs (Hoi, 2014). L'intérêt de ce genre de pratique est souvent lié à la volonté de transmettre plus de feedbacks de qualité (Nichol, Mc Farlane-Dick, 2006) au travers les pairs dans des groupes au nombre important d'étudiants. On retrouve également de nombreux aspects avantageux de cette pratique dans l'enseignement plus « traditionnel », notamment par la transmission de feedback par dyades appuyées ensuite par l'intervention d'un enseignant (Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. & Smeets, S., 2014)

L'ensemble de ce travail nourrit une recherche plus générale sur les pratiques techno-pédagogiques actuelles en matière d'évaluation (raisons, fonctions, usages, ampleur) et sur la formation des enseignants du supérieur à ces pratiques.

Références :

Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. & Smeets, S. (2014). Goals of peer assessment and their associated quality concepts for the evaluation of the output of peer assessment. *Studies in Higher Education*.

Hughes, G. (2011) Aiming for Personal Best: a Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education *Studies in Higher Education* 36 (3): 353 – 367

Hughes, G. Wood, E. & Okumoto, K. (2009) Use of ipsative assessment in distance learning Centre for Distance Education Report, University of London.

Hugues, G., Wood, E., Kitagawa, K., Use of self-referential (ipsative) feedback to motivate and guide distance learners, *Open Learning*, Volume 29, Number 1, 2 January 2014, pp. 31-44(14), Routledge, part of the Taylor & Francis Group

Koelher, M.J., & Mishra, P. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teacher College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp 1017-1054. Teachers College, Columbia University.

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 no. 2: 199-218.

Puentedura, R R., (2009), *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice* (online). <https://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10> [accessed 20 july 2013]

Compétences, acquis d'apprentissage, intégration dans l'enseignement supérieur, des concepts à l'action

Geneviève Halleux & Annick Fraselle

1. Contexte

L'institut Parnasse-ISEI, membre de la Haute Ecole Léonard de Vinci, compte 250 enseignants et une centaine de professeurs invités. Il accueille une population de 3000 étudiants dont une majorité est inscrite dans la catégorie paramédicale.

Depuis 2008, l'approche par compétences (APC) et l'approche programme sont inscrits dans son plan de développement. La méthodologie utilisée pour cette réforme a été co-construite durant sept années au sein d'un réseau de pratiques regroupant 8 hautes écoles. Cette recherche action a mené à la publication d'un ouvrage collectif « *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* » (LEMENU, HEINEN, et al, 2015). Le travail consiste à écrire des acquis d'apprentissage terminaux sur base d'un référentiel de compétences imposé par le législateur, de construire des unités d'enseignement interdisciplinaires (modules) autour d'acquis d'apprentissage spécifiques communs et enfin d'organiser des situations d'intégration- « *situations complexes et représentatives des situations professionnelles courantes qui doivent être gérées par le futur diplômé novice* » (Lemenu et al., 2010, p.6).

Comme le souligne Paquay (2007, p. 67), au sujet d'un nouveau curriculum, « les acteurs ne se mobilisent que s'ils sont engagés dans son élaboration ». Les 250 enseignants sont en effet sollicités dès le départ de la réforme pour reconstruire collégialement la formation, quelque soit leur fonction ou leur discipline (théorique, pratique, clinique). L'enseignant est tantôt partenaire actif, négociateur du changement dans une vision « sociopolitique », tantôt acteur central, créateur et innovateur de situations d'intégration qui sont le cœur du système dans une vision anthroposituationniste telles que décrites par Paquay, (2007).

2. Problématique

Les rapports des évaluations externes de l'agence qualité AEQES (Trudelle, 2009 ; Kaiser, 2013) indiquent que les programmes ont évolué au niveau de la cohérence du profil de formation et de sa construction orientée vers un profil de compétences. Ce que nous cherchons à savoir est comment concrètement les pratiques pédagogiques servent l'APC et d'autre part quelle est la perception des enseignants face à cette réforme d'envergure.

3. Méthodologie

Pour apporter des éléments de réponse, l'équipe pédagogique* a réalisé sous l'angle de l'approche par compétences une lecture à posteriori d'un partage de pratiques pédagogiques qui s'est déroulé début janvier 2015. Le but de cette activité n'était pas d'obtenir des traces de l'approche par compétences ni d'élaborer une recherche scientifique mais de créer une activité où les enseignants puissent partager autour de leurs pratiques.

La formule choisie était un barcamp durant lequel les enseignants étaient invités à se rencontrer autour de leurs pratiques pédagogiques dans une ambiance conviviale. Les ateliers duraient 45 minutes : un enseignant démarrait par la présentation de son dispositif, exposait sa réflexion puis les participants proposaient des pistes et/ou partageaient leur propre expérience. Les ateliers étaient entrecoupés d'une petite halte conviviale aux « bars » installés dans les couloirs d'accès aux locaux. L'après-midi durait 3h00.

Les présentateurs étaient recrutés parmi les enseignants de l'institut, par appel à communication. Les critères de sélection pour ce premier barcamp étaient volontairement restreints pour éviter une charge de travail trop lourde pour les volontaires: il s'agissait de présenter en partie ou en totalité un dispositif pédagogique (et non une actualisation des disciplines). Aucune contrainte n'était donnée sur la thématique abordée et aucune référence à l'approche par compétences n'était exigée.

Après le barcamp, une évaluation du dispositif était réalisée à l'aide d'un sondage en ligne (Outil : Google Forms). Il comprenait 25 questions dont 6 questions à choix multiples et 19 affirmations avec niveau d'acceptation mesuré à l'aide d'une échelle de Likert. La majorité des questions visaient le contenu, les objectifs et la formule choisie (barcamp), 5 questions concernaient le ressenti face à la réforme.

* Evelyne d'Hoop, Olivier Gheysen et Geneviève Halleux

4. Résultats

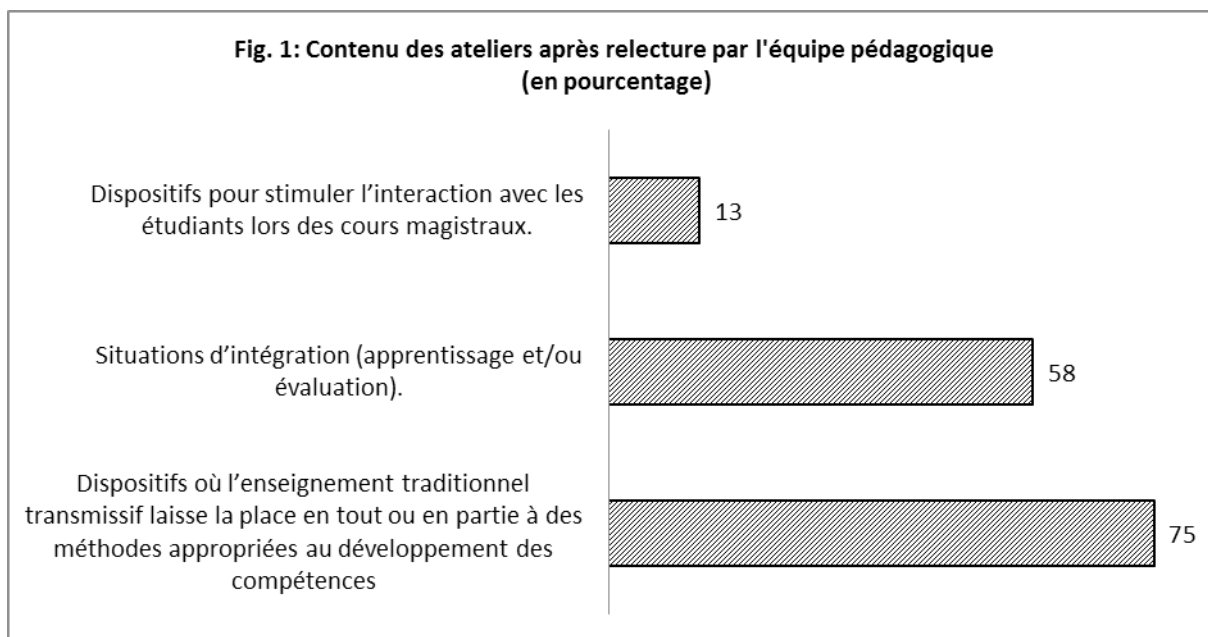
La mobilisation des enseignants pour ce partage de pratiques est importante : six enseignants sur 10 se sont déplacés.

Vingt-cinq communications ont été proposées, deux ont été refusées car centrées sur un contenu disciplinaire et une communication a été créée pour répondre à la thématique des grands groupes, sujet largement sollicité par les participants.

Après la présentation, sur les 150 enseignants présents aux ateliers, presque la moitié (46%) a répondu au sondage (N=69). Les résultats en pourcentage du sondage sont exprimés ci-après pour ces 69 répondants, donc pas en fonction des 250 enseignants.

a. Orientation compétences

La relecture des contenus des ateliers par l'équipe pédagogique a permis de déterminer que 75% des ateliers (18/24) concernent des dispositifs où l'enseignement traditionnel transmissif laisse la place en tout ou en partie à des méthodes appropriées au développement des compétences et que 58% (14/24) décrivent des situations d'intégration (apprentissage et/ou évaluation). 3 ateliers proposent des dispositifs pour stimuler l'interaction avec les étudiants lors des cours magistraux.



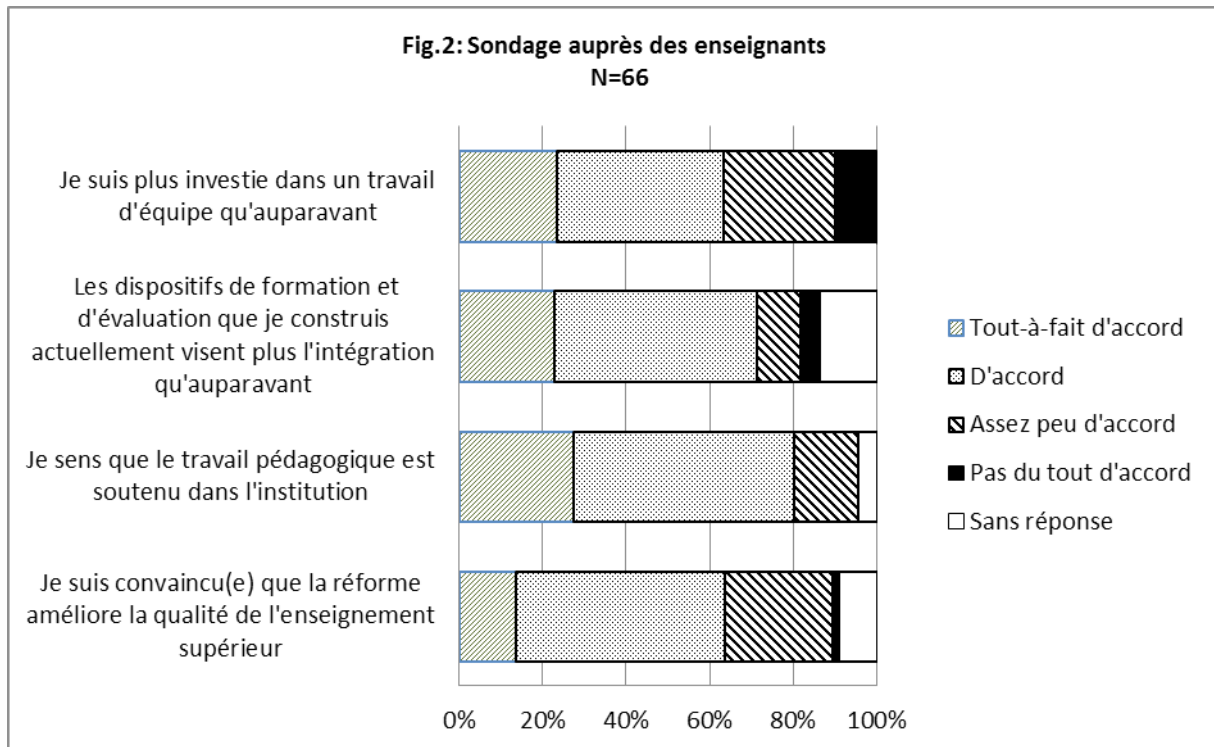
A titre d'exemples,

Parmi les pratiques déclarées qui concernent des situations d'intégration contextualisées et en lien avec la profession, certaines sont simulées (jeux de rôles, ECOS Evaluation clinique objective structurée), d'autres sont authentiques mais organisées dans les murs de l'école (accueil des bénéficiaires venant d'institutions de soins et encadrement dans l'école par l'équipe d'enseignants et des professionnels de terrain) ; d'autres situations sont authentiques mais construites en alternance avec le milieu professionnel (observation du milieu professionnel, construction à l'école d'un outil qui nécessite l'intégration de ressources interdisciplinaires, test et utilisation de l'outil dans l'institution de soins). Des ateliers proposent de partager autour de l'utilisation de nouveaux outils d'apprentissage: le portfolio pour tracer le développement professionnel, la tablette pour auto-corriger ses gestes professionnels, des logiciels gratuits pour sonder les étudiants en grands et moyens groupes (Socrative et Plickers), une carte conceptuelle pour intégrer les ressources de différents cours. Plusieurs ateliers proposent des dispositifs construits sur base du blended-learning ou la classe inversée.

L'orientation « compétences » semble donc particulièrement présente au travers des dispositifs proposés par les enseignants lors de ce barcamp. Les enseignants en sont conscients puisque parmi les 5 mots clés illustrant ces partages (en nombre d'occurrences), ils pointent en premier le développement des compétences professionnelles (51), puis l'apprentissage (45) et l'intégration (29).

b. Perception des enseignants

Les cinq questions concernant la perception des enseignants sur la réforme n'étaient pas obligatoires. 66 des 69 enseignants y ont répondu.

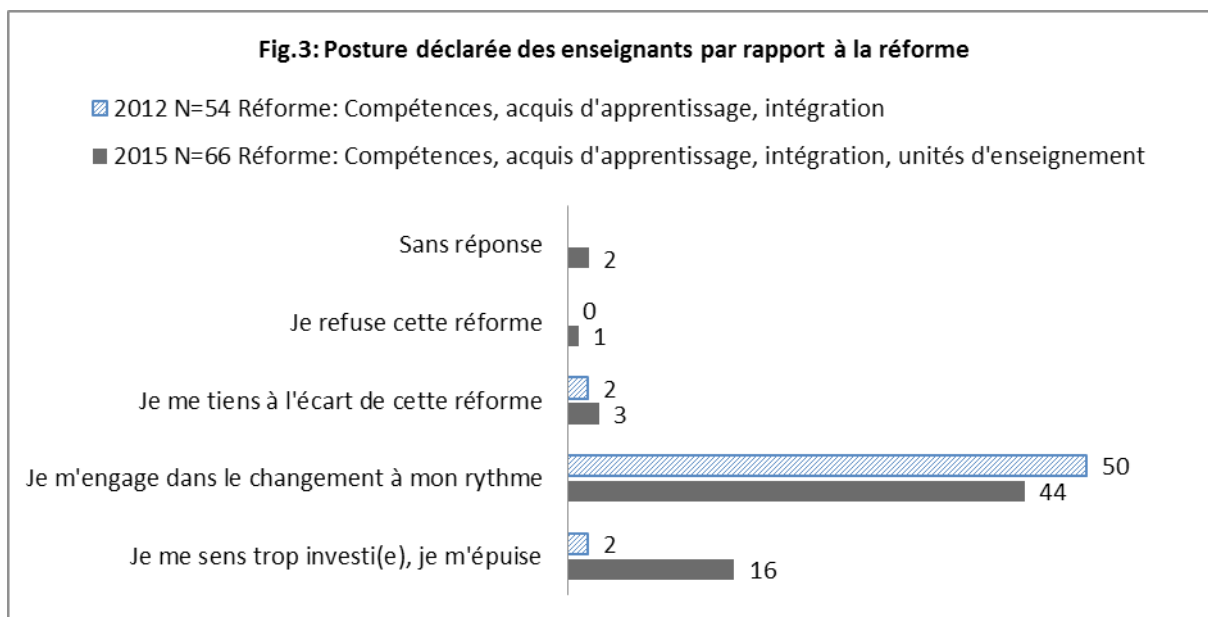


Presque 2/3 des enseignants se disent plus investis dans un travail d'équipe qu'auparavant. Le travail d'équipe est sous-jacent à la construction des unités d'enseignement interdisciplinaires. Mais quel sens les enseignants mettent-ils dans cette expression « auparavant », quel est l'auparavant pour des nouveaux enseignants qui sont d'emblée intégrés dans les équipes ? Cette remarque concerne aussi la question des dispositifs de formation qui visent l'intégration. Cependant, même mal formulée, cet item nous informe que 7 enseignants sur 10 ayant répondu au sondage affirment construire actuellement des dispositifs intégrés, et plus qu'auparavant sans que l'on sache ce qu'ils considèrent par « auparavant ».

Les enseignants perçoivent le soutien pédagogique de l'institution (80% sont d'accord ou tout-à-fait d'accord). Cela peut jouer sur le climat, 100% des enseignants déclarent en effet que les échanges se sont déroulés dans un climat serein (86% de tout-à-fait d'accord). Les enseignants apprécient ce partage : « L'idée de se former "entre nous" est porteuse et stimulante... », « C'est très motivant et très agréable de constater que chaque enseignant, à son niveau est encore investi dans ses missions et bourré de motivation ». 100 % des enseignants souhaitent que ce type d'activités soit réorganisé (77% se disent tout-à-fait d'accord).

Paquay (2007, p.67) souligne qu'« on ne change pas des aspects clés du système éducatif contre les conceptions et les attentes des acteurs ». Plus de 6 enseignants sur 10 déclarent être convaincus que la réforme améliore la qualité de l'enseignement supérieur. Cette conviction se reflète dans les activités d'apprentissage proposées aux étudiants.

Enfin, parmi quatre postures proposées face par rapport à la réforme (Perrenoud, 2007), 9 enseignants sur 10 se disent engagés. La majorité le fait à son rythme mais 1/4 des enseignants estiment être trop investis et s'épuiser. En 2012, à la même question, seuls deux enseignants sur 54 avaient coché cette affirmation. L'épuisement est dû à plusieurs facteurs : aux délais laissés par le législateur pour appliquer son nouveau décret (2014), à l'ambition du Parnasse-ISEI qui a saisi cette occasion pour inviter les enseignants à créer les unités d'enseignement dans une conception interdisciplinaire et à construire des situations d'intégration pour chaque unité, au haut degré d'engagement de certains enseignants convaincus. Le travail est important mais c'est surtout la vitesse imposée pour atteindre les résultats attendus qui est en jeu.



5. Discussion et conclusion

Après cette relecture, l'équipe pédagogique estime que le barcamp est un moyen simple et efficace d'obtenir des traces de l'APC. Mais les informations récoltées sont-elles quantitativement suffisantes ? Nous n'avons pas les avis de 72% des enseignants de l'institution, soit parce qu'ils n'ont pas répondu au sondage, soit parce qu'ils n'ont pas participé à l'activité. Ceci nous amène à rester prudents face aux résultats. Ceux qui se sont déplacés et qui ont répondu au sondage pourraient être les plus convaincus, les plus engagés dans la réforme. Le résultat « 90% des enseignants se disent engagés dans la réforme » est alors à recalculer sur base des 250 enseignants et donne « 24% de tous les enseignants de l'Institut Parnasse-ISEI se disent engagés dans la réforme ». De même, les activités présentées pourraient être les seules à contenir des ingrédients de l'APC. Cependant, la présence de dispositifs autres que transmissifs chez au moins $\frac{1}{4}$ des 250 enseignants de notre institution et le fait qu' $\frac{1}{4}$ de tous ces enseignants se disent engagés dans la réforme n'est pas anodin.

Au niveau qualitatif, le barcamp nous fournit de nombreuses indications. Il permet de mettre en évidence la variété des pratiques pédagogiques mais aussi que tous les ateliers proposés comportent au moins un des ingrédients de l'approche par compétences: un lien avec le monde professionnel, des situations authentiques ou simulées, l'interdisciplinarité, des activités motivantes pour l'étudiant. Dans chacune de ces activités d'apprentissage, l'étudiant est acteur de son apprentissage voire auteur d'un objet, d'un acte, d'un écrit (LEMENU, HEINEN, 2015). Les pratiques axées sur les professions et la construction de dispositifs interdisciplinaires qui décloisonnent les disciplines sont caractéristiques des programmes innovants (Bédard et Béchar, 2009).

L'approche par compétences est réellement vécue dans les dispositifs pédagogiques déclarés lors de ce partage de pratique.

Au niveau des enseignants, relevons qu'il est inhabituel de mobiliser avec enthousiasme autant d'enseignants d'autant qu'ils n'ont rien à y gagner en termes d'avancement pour leur carrière. Pourquoi cette mobilisation ? L'enseignant-apprenant serait motivé par les mêmes caractéristiques d'une tâche que l'étudiant-apprenant. Nous relevons la présence de trois composantes de la motivation décrites par Viau (1994). D'une part les enseignants auraient perçu la valeur associée à l'activité pédagogique, elle répondrait à leur intérêt voire à leurs besoins. Les 24 dispositifs proposés permettaient à chacun d'orienter ses choix en fonction de ses projets personnels. En outre, le barcamp permettrait à certains enseignants d'augmenter leur sentiment de compétences, de se sentir capables de créer et d'organiser des situations favorables au développement des compétences des étudiants comme l'illustre le témoignage suivant: « Les 3 ateliers auxquels j'ai participé étaient vraiment très riches, ils m'ont permis de découvrir de nouveaux horizons et ont démystifié certaines méthodes d'enseignement qui m'effrayaient quelque peu ». Enfin, partager en toute transparence ses expériences d'enseignement sous-entend un soutien pédagogique institutionnel (laisser la place à l'erreur et à l'imperfection) mais aussi un climat serein, paramètres reconnus par la majorité des enseignants. Le fait de partager entre pairs sans la présence d'experts et sans avoir au préalable été sanctionné par un comité scientifique, permettait peut-être de garder le contrôle sur le contenu. Conclusion, la valeur associée à la tâche (présenter, partager, discuter), le sentiment de compétences et la contrôlabilité, ingrédients de la motivation, permettraient de comprendre pourquoi la totalité des participants se montrent favorables à la réorganisation de ce genre d'activités.

Comme dans tout événement il existe des faiblesses. « Il y a eu une variabilité entre le contenu de certains ateliers, certains contenus étaient un peu « light » et manquait de rigueur et/ou de recul ». L'équipe pédagogique se pose la question à l'avenir d'éventuels critères de sélection des communications. Le dispositif était le plus léger possible pour les enseignants déjà fort

Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives

sollicités et fatigués comme le montrent les résultats du sondage. Se limiter à un simple traitement cognitif individuel des informations est donc un risque. Faut-il des critères de sélection? Lesquels? Quels seraient les impacts sur le type d'enseignants communicants, sur les sujets proposés, sur la convivialité?

Les réalisations partagées et les résultats obtenus dans le sondage sont encourageants. Ils ne doivent cependant pas occulter les difficultés inhérentes à tout changement profond de contexte et de pratiques. A ce stade de la réforme, deux dangers sont identifiés : d'une part la charge de travail et d'autre part une nouvelle identité professionnelle. L'enseignant ne peut plus dans un système construit sur des unités d'enseignement interdisciplinaires maintenir un isolement professionnel où il est seul maître de ses choix. Les unités interdisciplinaires tournées vers la professionnalisation nécessitent la collégialité et le travail en équipe, l'adhésion à un projet commun, une meilleure connaissance des autres disciplines, une recherche d'adéquation aux métiers auxquels on forme, bref un investissement important tant au niveau de la connaissance et de la réflexion que de la simple présence à des réunions d'équipes.

Le second danger concerne l'identité professionnelle de l'enseignant. Des questions fondamentales émergent aujourd'hui autour des métiers de l'enseignement. Certains enseignants proposent de créer un nouveau métier, celui de l'enseignant-pédagogue. Il serait chargé de l'organisation des dispositifs pédagogiques et de l'apprentissage alors que les enseignants-cliniciens et les enseignants-invités (experts) s'occuperaient de l'enseignement. Les situations professionnelles pour lesquels ils ont été engagés évoluent, de nouvelles familles de situations apparaissent, ce ne serait pas seulement une question d'habillage des invariants (De Ketele 2013) mais peut-être de nouvelles compétences qui nécessitent une formation et un temps d'appropriation.

Pour poursuivre la réforme, un travail de réflexion va être mené sur l'identité professionnelle, sur la conception de la réforme par les enseignants et sur la charge de travail. Une nouvelle planification des objectifs de la réforme sur les trois prochaines années sera proposée par la direction. Enfin, l'équipe pédagogique envisage plusieurs pistes pour l'avenir car comme le souligne Perrenoud (2005), « *l'identité ne s'enseigne pas, ... elle se construit au gré de son cheminement personnel* ». L'équipe prépare un parcours pédagogique qui permettrait à chaque enseignant de se former, à son rythme ; elle prévoit l'organisation de « Lunchcamps » pour poursuivre la formule des barcamps en petits groupes ; elle souhaite valoriser les activités qui suscitent la discussion avec des experts ou des chercheurs.

« *La qualité première souvent oubliée, est qu'un nouveau curriculum entraîne la transformation des pratiques enseignantes. Ce n'est pas évident* » (Paquay, 2007, p. 59).

6. Références

Allal, L. (2013). *Evaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université*. In M., Romainville, R., Goasdoue & M., Vantourout, (dir.). *Evaluation et enseignement supérieur*. (p.21-40). Bruxelles : De Boeck Supérieur

Bédard, D. & Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF

Cahiers pédagogiques (2011). **Quelle pédagogie dans le supérieur**. (Dossier, Hors-série numérique), 25

De Ketele, J.M., *Evaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé*, (2013), In F. Parent & J.Jouquan, *Penser la formation des professionnels de la santé, Une perspective intégrative*, Bruxelles : De Boeck Supérieur

Deschryver, N., Charlier, B. & Fürbringer J.M. (2011). *Le projet de développement des plans d'étude à la Section de Génie Mécanique de l'EPFL*. In B., De lièvre, A., Braun & W., Lahaye, (Eds). *Revue Education & Formation, Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques*. p.57-68. e-296

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2010), **La formation des enseignants: entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique**. Bruxelles : De Boeck Supérieur

Heinen E., Lemenu D., De Keyser V. et al. (2013), *Approche par compétence et acquis d'apprentissage, Guide méthodologique*, Unpublished document, FédESuC/SeGEC

Kaiser, M.L., Alves Ferreira, M.M., Meyer, S., Morestin, F., Waty, J., (2013), *Evaluation du bachelier en Ergothérapie 2012-2013, Rapport final*, Unpublished document, AEQES

Lebrun, M. (2005). *e-learning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant

Lemenu, D., Heinen, E., De Keyser, V., d'Hoop, E., Halleux, G., Collonval, Ph., Ruche, Ph., Mathelin, C., Gerard, V. & Budo, M., (2010), *Méthodologie de construction des référentiels de compétences, d'enseignement et d'évaluation et liens avec les Acquis d'apprentissage*, Bruxelles, Unpublished document, FédESuC/SeGEC

Lemenu, D., Heinen, E., et al, (2015), *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur

Paquay, L. (2007), *A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes?* -In M., Behrens (éd.), *La qualité en éducation* (pp 57-98), Québec : PUQ

Perrenoud, Ph. (2005), *Assumer une identité réflexive*, *Educateur*, n° 2, 18 février, 30-33

Perrenoud, Ph. (2007), *La formation des enseignants : entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique*, Texte présenté dans le cadre du symposium *Rencontres du REF 2007 Apprendre et former entre l'individuel et le collectif* Université de Sherbrooke, 9-10 octobre 2007

Roegiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Etienne, R., Hubert, G. & Dali, M., (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. (1^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur

Trudelle, P., Couillandre, A., Dunand, J., Paillex, R., Vyt, A. (2009), *Rapport transversal de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, Evaluation du cursus de Kinésithérapie (Bac-Ma)*, Unpublished document, AEQES

Viau, R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck supérieur

Perceptions de l'évaluation des compétences professionnelles en commerce par les formateurs et les stagiaires de l'Espace Entreprise du canton de Genève

Lucie Mottier Lopez, Christian Belisson, Elisabeth Issaïeva Moubarak,
François Antille & Sabrina Malacorda

Contexte

Cette proposition s'inscrit dans le cadre du réseau RCPE. Elle présente les résultats d'une série d'analyses des perceptions ciblées par des questionnaires qui ont été élaborés dans une démarche de recherche collaborative à propos de l'évaluation des compétences des stagiaires dans un centre de formation professionnelle en commerce, « l'Espace Entreprise » du canton de Genève. Cette proposition est couplée à la soumission : « Recherche collaborative sur l'évaluation des compétences des stagiaires dans l'Espace Entreprise du canton de Genève, un concept innovant de formation à la pratique professionnelle dans le domaine commercial ». Un concept innovant d'évaluation a été élaboré à la création de cet espace en 2011, dans une perspective d'évaluation dite « authentique » visant à proposer des situations complexes qui sont représentatives des activités que les stagiaires auront à entreprendre dans leur vie professionnelle (Wiggins, 1989). La communication « couplée » de (ANONYME) problématise les caractéristiques principales du concept élaboré ainsi que la recherche collaborative entreprise entre la direction de l'EE et les chercheurs dans une visée de développement professionnel et institutionnel : les principaux questionnements développés au fil des trois premières années de mise en œuvre de démarches et outils d'évaluation, l'évolution de ce questionnement, ainsi que les actions et régulations entreprises au regard des expériences objectivées et significations co-élaborées entre les partenaires concernés. Au cours de cette démarche longitudinale, les partenaires ont décidé de proposer un questionnaire aux stagiaires et aux formateurs afin de recueillir des informations sur leur perception du nouveau dispositif d'évaluation, ce, toujours dans une approche de recherche collaborative : (1) élaboration conjointe du questionnaire entre la direction de l'EE et les chercheurs, (2) interprétation avec la direction et les formateurs des premiers résultats dans le cadre d'une journée d'étude. A noter que l'analyse des données a été réalisée par les chercheurs.

Ancrage théorique et questions de recherche

Au plan théorique, la perception de l'évaluation est appréhendée à partir de la catégorisation proposée par de Boer, Pijl et Minnaert (2011) qui définissent trois dimensions constitutives des perceptions et attitudes des acteurs sociaux dans le champ éducatif : cognitives (les connaissances, les croyances), affectives (ressentis, sentiments, préoccupations) et comportementales (prédispositions d'agir). Cette catégorisation est intéressante à croiser avec les travaux sur la perception plus spécifiquement de l'évaluation (e.g., Brown & Remesal, 2012) qui, notamment, interrogent la nature et les buts différents visés par l'évaluation en éducation. Ces éléments, entre autres données contextualisées (recueillies dans la communication « couplée »), visent à contribuer à mieux comprendre la construction d'une *nouvelle culture de l'évaluation* (un objectif affiché de l'EE) et ses ajustements / reconfigurations au fil des expériences individuelles et collectives et des contingences situationnelles et institutionnelles. Quelles sont donc les perceptions des formateurs et stagiaires à propos du dispositif innovant d'évaluation dans l'EE ? des finalités visées ? de ses outils ? de sa praticabilité ? Quels éclairages ces perceptions apportent-elles pour penser, dans une approche dialectique, c'est-à-dire descendante et aussi ascendante (Mottier Lopez, 2013), une culture de l'évaluation en train de se construire et de se réguler ?

Méthodologie

Cette communication présentera les résultats de l'analyse des questionnaires et la démarche collaborative associée à celui-ci. Au plan méthodologique, le questionnaire est composé de questions fermées (échelles de Likert à 4 échelons) et ouvertes – 25 questions en tout. Celles-ci ont été co-élaborés entre les partenaires de la recherche au regard des préoccupations de la pratique et des questionnements scientifiques sur les objets de l'évaluation : les objectifs de la formation et de l'évaluation, les outils de l'évaluation (dossier de formation professionnelle, bulletin récapitulatif, formes des appréciations communiquées), puis plus généralement le ressenti de l'évaluation telle que pratiquée au quotidien dans l'Espace Entreprise. Pour les deux questionnaires (formateurs, stagiaires), une analyse statistique descriptive a été réalisée, suivie par une analyse de classification (two steps, K-means, discriminante). Pour ce qui concerne plus spécialement les stagiaires (en l'état actuel de la recherche), une démarche complémentaire et approfondie a été réalisée consistant à croiser une approche statistique avec tri croisé et Khi2 pour dégager des profils d'apprenants et une analyse de contenu enrichie des apports de l'analyse co-occurrence, de l'analyse propositionnelle et de la pragmatique, pour interpréter les résultats.

Quelques résultats et perspectives

Pour ce qui est des formateurs, l'analyse de classification a permis de dégager trois profils autour des aspects discriminants suivants : l'évaluation des stagiaires dans les travaux de groupe (indice le plus fort), le temps de dialoguer avec les stagiaires, la clarté du bulletin, la variation des pratiques évaluatives en fonction des formateurs, l'objet évalué (processus-démarche versus produit-production). Pour ce qui relève des stagiaires, les analyses complémentaires se sont structurées autour de quatre profils

à partir de leur perception de la compréhension et de l'utilité des objectifs de formation, mis en perspective avec les autres dimensions du questionnaire : les stagiaires (1) « intégrés », c'est-à-dire ceux qui s'adaptent au système d'évaluation, (2) « en opposition » avec certaines orientations pédagogiques du dispositif d'évaluation, (3) « en demande » par rapport à certaines caractéristiques du dispositif, (4) « en rejet » qui ne s'inscrivent pas dans le dispositif et le rejettent donc.

La communication donnera à voir les principaux points communs et perceptions différentes entre formateurs et stagiaires, interrogés à la lumière des finalités du dispositif d'évaluation telles que souhaitées par l'Espace Entreprise. Plusieurs paradoxes seront soulignés du point de vue des formateurs et des stagiaires, qui éclairent les tensions propres aux enjeux formatifs et certificatifs de l'évaluation et avec lesquels les acteurs de terrain doivent constamment jongler (e.g., Brown & Remesal, 2012 ; Perrenoud, 1998). Dans l'approche de recherche collaborative qui est la nôtre, ces résultats ont été mis en discussion auprès des formateurs lors d'une journée d'étude, selon le principe de double vraisemblance qui guide notre démarche méthodologique, c'est-à-dire qui promeut des espaces interface entre les mondes de la pratique et de la recherche (Desgagné, 2007). En guise de perspective à de nouvelles interprétations, la communication présentera les principaux échanges et questionnement produits à cette occasion.

Recherche collaborative sur l'évaluation des compétences des stagiaires dans l'Espace Entreprise du canton de Genève, un concept innovant de formation à la pratique professionnelle dans le domaine commercial

François Antille, Sabrina Malacorda & Lucie Mottier Lopez

Cette proposition s'inscrit dans le réseau RCPE. Elle présente une analyse de pratique à propos de l'évaluation des apprentissages des stagiaires dans un centre de formation professionnelle en commerce, appelé Espace Entreprise (EE), qui est un nouveau concept dans le canton de Genève, en Suisse.

Contexte

Genève se caractérise par un secteur tertiaire très développé qui offre de nombreuses places de travail à des personnes formées dans le domaine commercial. Cependant, elle se caractérise aussi par un déficit d'offre de places d'apprentissage dans ce domaine. L'école de commerce à plein temps doit donc assurer un rôle complémentaire à l'apprentissage en voie duale. L'EE prépare à la partie *pratique* du Certificat fédéral de capacité (CFC) d'employé de commerce et fait partie du dispositif de la filière à plein temps de l'école de commerce de Genève. Sur les 3 années de la formation, 5 mois sont passés en EE. En moyenne, ce sont 1500 apprentis par année qui fréquentent ce centre de formation. En fin de parcours, l'atteinte des objectifs de formation est attestée par des examens externes standardisés sur le pays, émis par l'association professionnelle faïtière des employés de commerce (CIFC). L'EE a pour but de créer des liens entre l'école et le monde professionnel, en offrant des stages dans lesquels les stagiaires réalisent des prestations administratives *réelles* à destination de clients externes (essentiellement étatique ou paraétatique, mais également des ONG ou des associations) ou internes (le centre de formation fonctionne de manière autogérée : ce sont les stagiaires qui effectuent la quasi-totalité des tâches administratives inhérentes à la gestion d'un centre de formation). À travers des projets concrets, les stagiaires acquièrent des compétences en matière de savoir-être, de savoir-faire et des techniques de travail en lien avec le métier.

Problématique évaluative

Dès sa création en 2011, l'institution a choisi d'accorder une place prépondérante à l'évaluation dans l'ingénierie de l'offre de formation, autour des principes suivants :

- se démarquer de la forme scolaire en faveur d'une évaluation « authentique » qui a pour but de promouvoir des situations complexes d'évaluation qui son représentatives des activités que les stagiaires auront à entreprendre dans leur vie professionnelle (Allal, 1999a ; Roland, 1999 ; Wiggins, 1989). Dans le prolongement de cette conception :
- impliquer les stagiaires dans des démarches d'autoévaluation (autoévaluation, co-évaluation, évaluation entre pairs, Allal, 1999b) et dans la définition et rédaction des indicateurs sur lesquels ils sont évalués ;
- combiner différentes démarches et moyens d'évaluation (observation de l'activité du stagiaire, échanges et feedback, usage d'un portfolio informatisé, bilans progressifs de compétences, notamment) et créer des liens forts entre évaluations formatives et certificatives ;
- s'appuyer sur l'évaluation pour piloter et réguler des dispositifs complexes destinés à des équipes de stagiaires inter-degrés, affectées à la réalisation de projets, sous la responsabilité de deux formateurs au sein de différents départements.

Considérée comme un *acte de formation à part entière*, l'évaluation dans l'EE a pour but de se mettre tant au service des stagiaires que des formateurs. Toutefois, elle soulève un certain nombre de défis. Elle sollicite de la part des formateurs, issus du monde du travail, des compétences d'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) et une forme particulière d'étayage au regard des enjeux multiples de formation et de production. Elle sollicite chez les stagiaires des compétences réflexives, d'autoévaluation et de métacognition, notamment avec la tenue d'un portfolio à visée de professionnalisation (Hébert, Beaudoin, Thibaut & Pitre, 2009). Plus généralement, elle implique pour la plupart des acteurs impliqués le développement d'une nouvelle conception de l'évaluation par rapport à une évaluation traditionnellement vue comme dédiée essentiellement à la certification.

Suivi par une recherche collaborative

Afin d'effectuer un suivi du dispositif et des pratiques d'évaluation, la direction de l'EE a pris contact avec un chercheur universitaire et son équipe au début de l'année 2012. Des modalités de recherche se sont alors progressivement mises en place au regard des préoccupations et questionnements des uns et des autres. Notre communication donnera à voir la façon dont ces modalités se sont inscrites dans une approche de recherche collaborative (Anadon & Savoie-Zajc, 1997 ; Bergold & Thomas, 2012), c'est-à-dire visant à produire des connaissances qui représentent un intérêt scientifique pour le chercheur et qui répondent aux besoins des acteurs de terrain :

- Pour l'EE, il s'agissait de produire des informations au service de la régulation et d'une amélioration continue du dispositif d'évaluation, impliquant non seulement la direction mais également les formateurs ;
- Pour les chercheurs, produire des connaissances scientifiques sur des pratiques d'évaluation innovantes qui nécessitent la construction d'une nouvelle culture de l'évaluation à partager entre les acteurs impliqués.

En s'appuyant sur la description du dispositif, les notes de terrain, les données recueillies (sous forme d'enregistrements des échanges) et sur l'objectivation de l'expérience vécue, l'analyse de la pratique s'effectuera par le moyen de trois axiomes (que nous conceptualiserons) :

(1) *Recherche* : dispositifs, co-analyse, co-interprétation, connaissances produites ;

(2) *Participation* : acteurs impliqués, problématique négociée, collaboration, expériences ;

(3) *Action* : changements visés, régulations entreprises, développement professionnel.

Constats et apports

La communication répondra aux questions suivantes organisées autour des 3 axiomes constitutifs d'une recherche participative :

- Quelles sont les préoccupations des acteurs à propos du dispositif d'évaluation dans l'EE et comment ont-elles été abordées et traitées par la recherche participative ?
- Quelles sont les significations co-construites entre partenaires à propos de la pratique d'évaluation étudiée ?
- Quels sont les premiers effets de la recherche en termes de régulations et actions entreprises dans l'EE ?

Ainsi, la communication décrira le contexte et le dispositif d'évaluation au regard du concept innovant de formation pratique professionnelle au sein de l'EE. Elle donnera à voir les principaux questionnements qui ont évolué au fil des trois premières années de mise en œuvre des démarches et usage des outils visant à soutenir le développement professionnel des stagiaires, tout en faisant certains choix à propos des attitudes, des compétences méthodologiques et sociales considérées comme étant au cœur du métier visé. Les actions et régulations entreprises seront décrites et interprétées à la lumière des expériences objectivées et significations co-élaborées entre les partenaires.

Évaluation de l'éducation et le défi de l'égalité des résultats

Ocimar Alavarse & Cristiane Machado

Ce travail est basé sur des recherches menées sur trois écoles du réseau scolaire Municipale de São Paulo, qui vise à comparer les résultats de l'évaluation externe, appelé Épreuve São Paulo, avec les résultats d'évaluations faites par les enseignants, les deux évaluations en langue portugaise et en mathématiques, ont été achevées à la fin de l'année scolaire 2011, par les trois dernières années du premier cycle de l'enseignement primaire. L'Épreuve São Paulo est une évaluation externe réalisée chaque année, sous forme de recensement, par le gouvernement de la Ville de São Paulo visant à recueillir et systématiser les données et produire une information sur le rendement des élèves et s'encadre dans le système d'évaluation du rendement scolaire Municipale de la Ville de São Paulo. La création de l'Épreuve São Paulo fait partie d'un mouvement plus ample pour mettre en oeuvre des initiatives d'évaluation du système éducatif et a commencé, à la fin des années 1980 avec la mise en place d'un Système d'Évaluation de l'Éducation de Base (Saeb) par le gouvernement Fédéral et vient se consolider comme une politique forte dans les États et les Communes à partir des années quatre-vingt-dix. L'expansion des évaluations a produit un intense débat dans lequel on retrouve deux extrêmes. Le premier, qui regroupe ceux qui considèrent que les résultats de ces évaluations sont en mesure de démontrer toute la qualité du travail scolaire, y compris les conséquences de la responsabilité et de verser des primes aux enseignants en fonction des résultats de leurs élèves. Et l'autre qui recueille ceux qui nient l'importance des évaluations externes et ne tiennent aucun compte de leurs résultats. Dans ce travail nous présentons une position qui considère quelques potentialités dans les évaluations externes sans pour autant créditer leurs capacités de révéler la totalité de la qualité de l'école, mais plutôt l'aspect de la qualité de l'enseignement et de l'école. Nous soutenons qu'il est possible et nécessaire d'un dialogue entre l'évaluation externe et interne pour améliorer le processus d'évaluation lui-même et, par conséquent, améliorer la planification des évaluations de travail pédagogique, car les résultats de ces évaluations doivent être utilisés à partir de la perspective d'une évaluation formative, qui rompt avec la tradition de l'évaluation sommative, qui pratiquement responsabilise l'élève par ses résultats. Chacune de ces évaluations a des caractéristiques qui deviennent incapables, si elles sont isolées, afin d'apprendre le niveau d'apprentissage des élèves, pour fournir les informations nécessaires à un accompagnement de chaque élève au long de sa trajectoire scolaire, une des conditions pour la scolarisation, marquée par le succès de tous les élèves. Un autre travail consiste à comparer des données d'élèves dans ces différentes évaluations et cela est possible car, les résultats de L'épreuve São Paulo sont gérés pour chaque élève et envoyé aux écoles, créant les conditions pour que l'équipe scolaire analyse la performance individuelle de ses élèves. Avec cette recherche qui a prétendu enquêter tant que possible sur les différences de performances et les éventuelles divergences et les compétences atteintes par eux dans l'évaluation externe et les concepts attribués par leurs professeurs dans les évaluations internes, comme aussi apprendre aux professeurs à établir la relation entre les résultats des évaluations externes et, des internes et, dans l'affirmative, comment s'établit cette relation. La méthode utilisée fut de la recherche-action, puis, en même temps, ont été soulevées les informations pour la constitution d'une banque de données sur les évaluations des élèves et, le traitement de ces données a été discuté et analysé avec les professeurs dans le but de développer une réflexion sur les évaluations. Les fondements théoriques d'inspiration sont ancrés dans l'importance de l'égalité de la connaissance de base à l'école de base, cherchant des formes de minimiser les inégalités d'origine des élèves et les évidences des difficultés, des professeurs quant à l'usage des résultats des évaluations pour effectivement réfléchir sur les progrès d'apprentissage des élèves. Les données indiquent de grande inégalité de résultats entre les élèves de la même série et mettent en évidence, que l'école a peu contribué pour diminuer les différences d'apprentissages présentées au début de l'année. Elles révèlent aussi les fréquentes incongruités entre les résultats d'évaluation externe et d'évaluation interne par les mêmes élèves. Analysant les résultats d'approbation et de réprobation d'élèves de 4^{ème} série – série dans laquelle existait la possibilité de réprobation pour performance –, il a été détecté cette incongruité en langue portugaise et en mathématique. Dans certains cas d'élèves qui sont réprouvés par les professeurs lors d'évaluations internes, toutefois ils se trouvent dans un niveau adéquat pour effectuer des études dans l'évaluation externe; on a aussi rencontré des élèves qui ont été approuvés par leur professeur et qui ont présenté de faibles résultats à l'évaluation externe. Les résultats de la recherche relèvent la nécessité de la création, de la part des écoles, d'un mécanisme pour la diminution des inégalités entre élèves et que, par la réalisation du travail des professeurs, utiliser les résultats d'évaluations externes et les comparer avec les évaluations internes, cela signifie les comprendre non comme une fin en soi-même, mais oui comme la possibilité de les associer, aux transformations nécessaires dans le but de fortifier la qualité de l'école publique démocratique, qui est celle qui s'organise pour garantir l'apprentissage de tous.

Références:

ALLAL, Linda (2013). The assessment of learning dispositions in the classroom. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 9 (1), 55-58.

CRAHAY, Marcel (2002). **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. (Vasco Farinha, trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

CRAHAY, Marcel (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In MOTTIER LOPEZ, Lucie; _____ (Dir.). **Évaluations en tension:** entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systems (pp. 233-251). Bruxelles: De Boeck, 2009.

NEVO, David (1995). **School-based evaluation:** a dialogue for educational improvement. Oxford: Pergamon.

Disparités dans les copies des élèves, mais résultats aux épreuves certificatives similaires : quelles transpositions didactiques pour quels critères d'évaluation ? Comparaison de deux classes de deux établissements de l'enseignement agricole

Laure Minassian

La mise en relation entre notations et contenus des productions d'élèves conduit à interroger les transpositions didactiques (Chevallard, Joshua, 1991), c'est-à-dire les savoirs réellement enseignés par les enseignants, pour faire quelques hypothèses sur les critères d'évaluation à l'œuvre. Deux classes de bac pro agricole de deux établissements d'alternances contrastées de Loire Atlantique sont comparées (il s'agit d'une Maison Familiale Rurale et d'un lycée mennaisien construit sur le modèle des écoles lassaliennes). Ces deux établissements ne scolarisent pas les mêmes élèves : les plus en difficulté à l'école s'orientent plus massivement dans l'établissement qui propose le plus d'alternance (la Maison Familiale), tandis que ceux qui choisissent une orientation dans l'établissement où l'alternance est plus faible (le lycée) n'ont pas connu de difficultés majeures à l'école. Cette différence scolaire s'accompagne en outre d'une différence sociale. Car alors que la Maison Familiale (MFR) scolarise majoritairement des élèves plutôt d'origines ouvrières non-agricoles (ces élèves représentent 60% des effectifs de l'enseignement agricole en 2011 dans les Pays de la Loire ; INSEE, 2013), le lycée retenu continue d'accueillir des enfants d'agriculteurs.

Le cadre général d'analyse mobilisé s'inspire des new literaties studies pour étudier quelques relations entre d'une part les usages de l'écrit tolérés dans ces deux classes au regard des types d'élèves scolarisés et d'autre part les transpositions didactiques repérables à partir de l'étude des supports de cours distribués aux élèves et les critères évaluatifs qu'ils induisent. Dans cette étude, les pratiques scripturales sont considérées comme un indice pertinent au sens où l'écrit n'est pas ici conçu comme un simple moyen technique qui permettrait de transcrire une idée, mais comme une activité humaine qui englobe un ensemble de pratiques qui distinguent les individus. Ainsi, les manières d'en faire usage, de mobiliser certains registres plutôt que d'autres, de nouer des relations entre des objets de savoirs et donc de se les approprier, participe potentiellement d'acquisitions qui peuvent s'avérer très inégales. Il en va de même concernant les supports de cours au sens où la manière de présenter des contenus n'est pas neutre comme le montrent les récents travaux de Joigneaux (2013).

L'analyse porte tout d'abord sur quatre-vingt-dix dossiers rédigés par les élèves, à trois moments de leur parcours de formation (au début, à mi-parcours, à la fin de la formation). La notation de ces dossiers constitue une des composantes de la certification par l'obtention du bac. Les dossiers étudiés sont rédigés dans le cadre d'un cours de zootechnie : i. e. une discipline intégrative qui s'est développée au cours du XXe siècle comme le montrent les travaux de Denis et Thérêt portant sur les différentes conceptions sous-jacentes à cette matière (Denis, Thérêt., 1994). Les productions des élèves doivent relever, selon le référentiel, d'un couplage entre d'une part l'apprentissage de savoirs disciplinaires, et d'autre part la compétence à reprendre ces savoirs pour décrire des pratiques réelles d'éleveurs. Qu'en est-il ?

D'un point de vue méthodologique, on a procédé à un comptage systématique des énoncés des élèves en tenant compte des liens que ces énoncés entretiennent entre eux (explicitement ou implicitement), mais aussi en tenant compte de l'absence de liens entre les énoncés. Un des objectifs poursuivis consiste à rendre compte de l'évolution d'un développement dans les capacités des élèves à enchaîner leurs propos pour en construire un texte où sont mis en circulation des pratiques et des savoirs dans un schéma énonciatif propre à celui de la science scolaire appliquée (Harlé, 2009). L'analyse rend compte de différences qui se construisent. Plus précisément, elle permet de montrer que les élèves les plus en difficultés écrivent des énoncés de moins en moins reliés entre eux au fur et à mesure de la formation, tandis que ceux les plus proches des attendus scolaires fabriquent des textes de plus en plus problématisés. Pourtant, les notes obtenues dans chacun des groupes sont similaires ce qui tend à indiquer que les élèves, en fonction de leurs difficultés supposées et de leurs origines sociales ne sont pas évalués selon les mêmes exigences. Cette analyse soulève des interrogations d'ordre didactique. Quelles sont les transpositions à l'œuvre dans chacun des groupes ? Ces transpositions inaugurent-elles une différenciation scolaire et sociale ?

Pour donner quelques éléments de réponse, la seconde partie de l'analyse porte sur les supports de cours conçus par les enseignants et à partir desquels les élèves rédigent leurs dossiers. Deux tendances ressortent de l'analyse. Tout d'abord la manière d'agencer les savoirs de la discipline avec les pratiques réelles d'éleveurs donne lieu à une pluralité de transpositions didactiques (Viennot, 1997). Ensuite, cette pluralité semble en correspondance avec la socialisation des élèves. Ces deux tendances associées participent d'une configuration dans laquelle plus les élèves sont éloignés de la culture de l'école plus ils font face à des supports pédagogiques où d'une part les objets de savoirs disciplinaires sont directement transposés à des usages utiles et efficaces dans le travail productif et d'autre part où l'activité de l'écrit scolaire est réduite à une somme de tâches simples à exécuter en suivant un modèle. Par contraste, les élèves qui sont le plus en proximité avec la culture de

l'école sont confrontés à des supports où s'entremêlent des univers professionnels et scolaires qui se conjuguent au sein de registres explicatif et d'analyse.

A la lumière de l'analyse de ces données, il apparaît donc que la transposition didactique joue sur les productions des élèves, confirmant l'hypothèse de Barton et Hamilton (2010) selon laquelle l'environnement immédiat ainsi que les trajectoires des individus façonnent les pratiques écrites. En ce sens, certaines pratiques didactiques, si elles ne sont pas réinterrogées, peuvent entériner, voire amplifier, des inégalités dans les modes de faire et de raisonner avec l'écrit de la part des élèves, et ce d'autant mieux que l'évaluation valide ce traitement inégal. En effet, il s'agira en conclusion de discuter au travers des transpositions déduites, des critères sur lesquels repose l'évaluation certificative.

Bibliographie

CHEVALLARD, Y. ; JOSHUA, M-A. (1991), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Paris : La Pensée Sauvage, coll. : Recherches en didactiques des mathématiques.

DENIS, B. ; THERET, M. (1994), Les grands traités de zootechnie et leur conception de cette discipline. *Ethnozootechnie*, 54, La zootechnie et son enseignement, pp. 3-24.

HARLE, I. (2009), La fabrique des savoirs scolaires, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.

JOIGNEAUX, C. (2013), Note de synthèse sur la littératie émergente, *Revue Française de Pédagogie*, à paraître.

INSEE Pays de la Loire (2013), Lycées et lycéens des Pays de la Loire : état des lieux et perspectives à l'horizon 2025 - mai 2013.

VIENNOT, L. (1997), Principes d'élaboration et éléments d'évaluation d'une formation *en didactique de la physique en deuxième année d'IUFM*, *Didaskalia* - n° 10 - 1997- pages 75 à 96.

Typologie d'évaluation de la qualité des performances dans l'enseignement supérieur

Mohamed Chibane & Zouina Hallouane

Les activités de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, se structurent autour d'un processus qui cible l'amélioration continue des performances de l'enseignement supérieur, afin de contribuer pleinement à l'évolution du développement durable. Des cellules d'« assurance qualité » sont installées pour répondre à ces attentes, et relever d'importants défis dans un processus de modernisation.

La politique institutionnelle de « la cellule assurance qualité » vise : la détection des lacunes dans l'enseignement supérieur ; la mise en place de solutions adéquates ; la vérification de ces solutions afin de perdurer les plus efficaces. C. Zohra (2002) définit la qualité comme: «Ensemble des caractéristiques d'une entité (activité, processus, organisme ...) qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites».

Cette prise de conscience s'inscrit dans la logique de prise en charge globale, des difficultés des étudiants et la volonté d'améliorer la réussite. Elle vise principalement à apporter une aide à la fois sur la maîtrise des connaissances et sur l'acquisition de méthodes de travail. Les examens semestriels, consistent en évaluations patentes des acquisitions des étudiants, par contre, le rôle de la cellule assurance qualité est de vérifier la dynamique latente des facteurs causatifs qui s'articulent autour des quatre domaines: la formation, la recherche, la gouvernance et le cadre de vie des étudiants. Une stratégie qui repose ainsi sur la pratique de la « roue de Deming » qui vise à améliorer la qualité dans une optique de pérennisation des performances et de perfectionnement continu de ces dernières. Ces processus convergents semblent concourir à la nécessité de diversification de mesures stabilisées et fiables.

Méthodologie :

Avant toute évaluation nous avons défini les référentiels de l'assurance qualité et nous les avons précisés lors des réunions des responsables de la cellule qualité au sein de notre université. Les facteurs primordiaux qui influencent la qualité d'enseignement supérieur ont surgi. Ces facteurs ont constitué les axes d'un entretien semi-directif, que nous avons utilisé, dans une étude qualitative préliminaire, afin de recueillir les éléments de base qui nous servent de matière première pour la conceptualisation d'outils d'évaluation quantitatifs et qui définissent également les indicateurs de performances concernant plusieurs dispositifs. A titre d'exemple: la qualité d'enseignement, la méthodologie, le tutorat, la remise à niveau, le climat d'étude et de travail, la culture organisationnelle et d'autres facteurs.

Le référentiel nous a permis de définir les standards. Chaque standard se décline en séries de questions qui ne débouchent pas forcément à des approbations ou rejets grâce à l'étendue de mesure de nos questionnaires. Cette étendue est réalisable par l'attribution de valeurs qui s'étendent de la minimale à la maximale en passant par des valeurs modérées et ce, en adoptant des échelles de Likert (en référence au psychologue américain Rensis Likert 1961) pour les réponses aux items de tous les questionnaires. Chaque item comprend cinq réponses. Un choix de 1 à 5 qui permet à chaque personne du groupe de recherche, de nuancer le degré de son accord ou désaccord vis-à-vis de l'énoncé, en cochant une case sur une échelle graduée.

La sensibilité et la spécificité, relatifs à la validité de chaque questionnaire, sont vérifiées en comparant les résultats des de ces derniers avec l'analyse des entretiens relatifs à chaque personne. Quant à la fidélité de chaque questionnaire, elle est vérifiée item par item, en comparaison avec les résultats d'entretiens effectués, après les passations des questionnaires, avec chaque candidat.

Population visée :

Comme la performance, dans l'enseignement supérieur, implique une large palette d'acteurs et que le rôle de chacun est fondamental, une approche globale, se révèle indispensable. Notre population d'étude est donc constituée de quatre types d'acteurs : Etudiants ; enseignants ; responsables et agents d'administration.

Après l'analyse de données, nous avons conçu quatre questionnaires archétypes d'évaluation de performances dans l'enseignement supérieur. Nous avons opté pour la démarche méthodologique tel qu'elle a été décrite par Fortin L. (2004) en précisant qu'elle se « définit comme une stratégie en plusieurs étapes portant sur la mise au point ou la validation d'un instrument de mesure nouvellement créé , nous avons vérifié l'efficacité et les limites de nos nouveaux outils, que nous avons mis en place.

Ces outils sont donc, des questionnaires d'évaluation de performances des qualités dans l'enseignement supérieur destinés aux : Etudiants ; enseignants ; responsables et agents d'administration.

Les quatre questionnaires :

Tableau N° I : Questionnaire d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur destiné aux étudiants universitaires.

Questionnaire d'Appréciation des Performances Educatives dans l'Enseignement Supérieur : QAPEES (Formulaire étudiant)

INFORMATIONS PERSONNELLES		
Date d'aujourd'hui	../../....	
Genre	Féminin :	Masculin :
Année de naissance	
Année d'inscription pour la 1ere fois/....	
Vous êtes en quelle année ?	Licence :	Master :
Département		
Spécialité		
Est-ce que vous travaillez ?	Oui	Non
Avez-vous fait une autre formation ? Si oui, laquelle et où ?		

Appréciation générale : Notez de 1 à 5 les items suivants en attribuant des valeurs comme suit :

1= médiocre; 2= insuffisant ; 3= moyen ; 4= bon ; 5= excellent/ En mettant une croix dans la case correspondante.

N°	Items à évaluer	1	2	3	4	5
1	Comment décrivez-vous votre compréhension de la réforme LMD ?					
2	Comment décrivez-vous votre implication à cette réforme ?					
3	Comment estimez-vous votre participation à la prise de décision au niveau de votre département ?					
4	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité des formations qu'offre votre département ?					
5	Que pensez-vous de votre spécialité ?					
6	Quelle est votre appréciation concernant l'épanouissement de vos compétences au sein de votre département?					
7	Comment trouvez-vous le déroulement de la formation?					
8	Quelle est votre appréciation par rapport au programme des modules ?					
9	Quelle est votre appréciation par rapport à votre emploi du temps ?					
10	Quelle est votre appréciation par rapport aux exigences des enseignants ?					
11	Comment évaluez-vous la compréhension des cours ?					
12	Que pensez-vous de la concordance des cours avec les TD ?					
13	Comment trouvez-vous l'ouverture des enseignants aux échanges qui favorisent l'apprentissage ?					
14	Que pensez-vous de la faveur du climat de votre classe par rapport à la participation ?					

15	Quelle est votre avis concernant la participation des enseignants à l'encadrement pédagogique pour les cours et TD ?						
16	Quelle est votre appréciation par rapport à la disponibilité des outils nécessaires ?						
17	Quelle est votre avis par rapport la qualité des outils disponibles ?						
18	Comment Estimez-vous votre présence aux cours ?						
19	Que pensez-vous de l'ouverture de l'enseignant aux remarques des étudiants ?						
20	Que pensez-vous de l'importance du temps réservé à la documentation dans votre programme ?						
21	Quelle est votre appréciation par rapport à la concordance des questions des examens par rapport aux contenus des cours reçus ?						
22	Que pensez-vous de la transparence du déroulement des épreuves ?						
23	Que pensez-vous de la qualité de correction des examens ?						
24	Comment trouvez-vous le respect des délais d'affichage ?						
25	Que pensez-vous du rôle des responsables administratifs aux niveaux de votre département ?						
26	Que pensez-vous du rôle des responsables administratifs aux niveaux de votre faculté ?						
27	Que pensez-vous du rôle des responsables administratifs aux niveaux de votre université ?						
28	Que pensez-vous du rôle des agents administratifs aux niveaux du département ?						
29	Quelle est votre appréciation par rapport à votre interaction avec les étudiants ?						
30	Quelle est votre appréciation par rapport à vos relations avec les enseignants?						
31	Comment évaluez-vous l'aisance d'acquérir la documentation des cours (polycop, articles, frais de déplacement vers des bibliothèques d'autres universités), par rapport à votre bourse ?						
32	Comment trouvez-vous les exigences de votre département ?						
33	Comment trouvez-vous les exigences de votre faculté ?						
34	Comment trouvez-vous les exigences de votre université?						
35	Comment jugez-vous vos perspectives à l'université						
36	Quelle et votre appréciation par rapport à la possibilité d'avoir un travail stable						

Tableau N° II : Questionnaire d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur destiné aux enseignants universitaires.

Questionnaire d'Appréciation des Performances Educatives dans l'Enseignement Supérieur : QAPEES (Formule enseignant)

Informations personnelles	
Date du déroulement de l'évaluation : / . /	Genre : Féminin : <input type="checkbox"/> / Masculin : <input type="checkbox"/>
Département :	Année de naissance :
Nombre d'année dans le poste :	Nombre d'années dans cette université : . .
Fonction précédente :	Fonction en parallèle :

Appréciation générale : Notez de 1 à 5 les items suivants en attribuant des valeurs comme suit :

1= médiocre; 2= insuffisant ; 3= moyen ; 4= bon ; 5= excellent/ En mettant une croix dans la case correspondante.

N°	Items à évaluer	1	2	3	4	5
1	Comment décrivez-vous l'interaction avec les enseignants de votre département ?					
2	Quelle sorte de relation maintenez-vous avec les responsables de votre faculté ?					
3	Comment estimez-vous votre participation à la prise de décision au niveau de votre faculté ?					
4	Quelle est votre appréciation concernant l'épanouissement de vos compétences au sein de votre faculté?					
5	Comment trouvez-vous les procédures administratives de votre département ?					
6	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité des formations qu'offre votre département ?					
7	Quelle est votre appréciation par rapport au programme des modules que vous enseignez ?					
8	Quelle est votre appréciation par rapport à votre programme d'enseignement (emploi du temps) ?					
9	Quelle est votre appréciation par rapport à votre interaction avec les étudiants ?					
10	Quelle est votre appréciation par rapport à la capacité d'acquisition des étudiants ?					
11	Quelle est votre appréciation par rapport à l'intérêt que porte l'étudiant aux cours ?					
12	Quelle est votre appréciation concernant les suivis des étudiants pendant l'encadrement ?					
13	Quelle est votre appréciation concernant les avantages des enseignants au sein de votre université ?					
14	Comment jugez-vous l'accès aux ressources dont vous avez besoin pour votre enseignement ?					
15	Que pensez-vous du nombre de réunions d'enseignants durant l'année universitaire ?					
16	Comment vous évaluez votre salaire par rapport aux efforts fournis dans l'enseignement ?					
17	Comment trouvez-vous les exigences de votre département ?					
18	Comment trouvez-vous les exigences de votre faculté ?					
19	Comment trouvez-vous les exigences de votre université?					
20	Comment jugez-vous la production scientifique des enseignants de votre département ?					

Tableau N° III : Questionnaire d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur destiné aux administrateurs universitaires.

Questionnaire d'Autoévaluation du Travail Administratif Universitaire QATAU

Date du déroulement de l'évaluation :/..../....	Genre : Féminin : <input type="checkbox"/> / Masculin : <input type="checkbox"/>
Année de naissance :	Nombre d'année dans le poste : ..
Qualité du poste : Vacataire : <input type="checkbox"/> / Permanent : <input type="checkbox"/>	Lieu de travail : Département : <input type="checkbox"/> / Faculté : <input type="checkbox"/> / Université : <input type="checkbox"/>

Appréciation générale : Notez de 1 à 5 les items suivants en attribuant des valeurs comme suit :
1= médiocre; 2= insuffisant ; 3= moyen ; 4= bon ; 5= excellent
En mettant une croix dans la case correspondante.

N°	Items à évaluer	1	2	3	4	5
1	Comment décrivez-vous l'interaction avec vos collègues?					
2	Comment décrivez-vous l'interaction avec les enseignants?					
3	Comment décrivez-vous l'interaction avec les étudiants?					
4	Quelle sorte de relation maintenez-vous avec vos responsables?					
5	Quelle est votre appréciation par rapport au comportement de vos collègues ?					
6	Quelle est votre appréciation concernant l'épanouissement de vos compétences?					
7	Comment trouvez-vous les procédures administratives (assurance/ congé maladie...)?					
8	Comment estimez-vous votre participation à la prise de décision?					
9	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité du déroulement de votre travail ?					
10	Quelle est votre appréciation par rapport à la charge du travail?					
11	Quelle est votre appréciation par rapport aux conditions du travail que vous avez?					
12	Comment supputez-vous la disponibilité des outils de travail ?					
13	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité des outils disponibles ?					
14	Quelle est votre appréciation concernant le nombre de réunion de travail ?					
15	Quelle est votre appréciation concernant la qualité des réunions de travail ?					
16	Comment supputez-vous les exigences de votre poste ?					
17	Comment trouvez-vous les exigences de votre département, faculté, université?					
18	Quelle est votre appréciation par rapport aux facteurs encourageants ?					
19	Comment évaluez-vous votre salaire par rapport aux efforts fournis ?					
20	Comment évaluez-vous les perspectives liées à votre poste ?					

Tableau N° IV : Questionnaire d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur destiné aux Responsables universitaires.

**Questionnaire d'Appréciation du Travail et d'Évaluation des Conditions
Chez les Responsables Universitaire (QATECRU)**

Informations personnelles	
Date du déroulement de l'évaluation : /.. /....	Genre : Féminin : <input type="checkbox"/> / Masculin : <input type="checkbox"/>
Année de naissance :	Nombre d'année dans le poste : ..
Nombre d'années dans cette université :	Fonction en parallèle :

Appréciation générale : Notez de 1 à 5 les items suivants en attribuant des valeurs comme suit :
1= médiocre; 2= insuffisant ; 3= moyen ; 4= bon ; 5= excellent
En mettant une croix dans la case correspondante.

N°	Items à évaluer	1	2	3	4	5
1	Comment décrivez-vous la concordance entre vos attentes lors de l'affectation vers ce poste et votre travail actuel?					
2	Comment trouvez-vous les conditions matérielles nécessaires à vos tâches?					
3	Comment trouvez-vous les conditions humaines nécessaires à vos tâches?					
4	Quelle est votre appréciation concernant vos secrétaires ?					
5	Quelle est votre appréciation concernant vos agents administratifs ?					
6	Quelle est votre appréciation concernant l'ensemble des travailleurs sous votre responsabilité ?					
7	Quelle est votre appréciation concernant vos enseignants ?					
8	Quelle est votre appréciation concernant vos les étudiants ?					
9	Quelle est votre appréciation concernant la facilité du déroulement du travail ?					
10	Quelle est votre appréciation concernant l'épanouissement de vos compétences?					
11	Comment trouvez-vous les procédures administratives (assurance/ congé scientifique...)?					
12	Comment décrivez-vous la réaction de votre personnel par rapport à vos décisions?					
13	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité du déroulement de votre travail ?					
14	Quelle est votre appréciation par rapport à la charge du travail?					
15	Quelle est votre appréciation par rapport à votre lieu de travail ?					
16	Comment supputez-vous la disponibilité des outils de travail ?					
17	Quelle est votre appréciation par rapport à la qualité des outils disponibles ?					
18	Quelle est votre appréciation concernant le nombre de réunion de travail ?					
19	Quelle est votre appréciation concernant la qualité des réunions de travail ?					
20	Comment supputez-vous les exigences de votre poste ?					

21	Comment évaluez-vous la qualité du travail au sein des départements, facultés, université?					
22	Quelle est votre appréciation par rapport aux facteurs encourageants ?					
23	Comment évaluez-vous votre salaire par rapport aux efforts fournis ?					
24	Comment évaluez-vous vos perspectives liées à votre poste ?					
25	Comment évaluez-vous les perspectives de votre université?					

Conclusion

Ces questionnaires nous permettent d'évaluer l'opinion des différents acteurs de l'enseignement supérieur à propos de l'assurance qualité. Ils permettent de quantifier des informations qualitatives en aboutissant à un score. Le répondant exprime son degré d'accord ou de désaccords sur les propositions sous forme d'items qui constituent chaque questionnaire. La convergence testée entre les résultats de ces questionnaires et les résultats des entretiens semi-directifs nous permettent de mener des études statistiques sur de vastes populations contrairement à l'utilisation d'entretiens qui sont difficilement analysable en plus de la subjectivité qui intriguent ces derniers. L'application de ces outils au sein de notre université nous permet d'identifier les éventuelles lacunes qui entravent la qualité au sein de l'enseignement supérieur. La méthode de « la roue de Deming » nous parait adéquate pour l'amélioration des performances d'une manière continue. L'utilisation de benchmarking interne, en comparant les résultats afin d'évaluer l'évolution ; ou bien en optant pour un benchmarking externe et se comparant aux résultats des développements des performances entre universités et pourquoi pas à l'échelle international, quand nous avons des outils qui unifient nos résultats avec une approche globale de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Badari K. ; Herzallah A. (2012), *Maitriser les indicateurs de la formation*, Edition OPU.

Fortin, L. ; Royer É. ; Potvin P. ; Marcotte D. et Yergeau É. (2004), *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Revue canadienne des sciences du comportement.

Likert R. (1961), *New Patterns of Management*. Edition: Mc GRAW mill.

Zohra c. (2002), *La qualité « Démarche, méthodes et outils »*, Hermes Sciences, Paris, P : 23

Interactions entre élèves et autonomie auto-évaluée dans un contexte de classes à deux degrés

Gabriel Kappeler & Philippe A. Genoud

Dans l'enseignement obligatoire, les classes à deux ou plusieurs degrés, appelées également classes multiâges, sont présentes dans de nombreux pays. Elles sont parfois mises en place en raison de contraintes logistiques (nombre trop faible d'élèves par degré pour constituer une classe pour chaque degré), mais également en fonction de considérations pédagogiques (Song, Sprading & Plucker, 2009). En effet, grâce au regroupement d'élèves d'âges différents – qui ont, par conséquent, des profils hétérogènes en termes d'acquis scolaires – on peut relever un certain nombre d'avantages pour les élèves (nous ne discuterons que sommairement les inconvénients qui sont généralement d'ordre organisationnel et qui concernent l'enseignant).

Ainsi, le fait que l'enseignant doive travailler parfois avec un sous-groupe dans la classe (en raison des exigences différentes des programmes par degré) devrait être à même de favoriser l'autonomie des autres élèves (Marschak, 1994). Dans la situation inverse, lorsque toute la classe travaille sur les mêmes contenus, la mise en place du tutorat, ou plus simplement l'aide entre élèves amène des bénéfices en termes d'apprentissages (Davies & Politano, 1999 ; Lloyd, 1999), même si les apports restent généralement plutôt modestes (Vennman, 1995, 1996). Finalement, de par les relations instaurées dans ces tutorats tout comme par la confrontation avec d'autres élèves d'âge différent, les aptitudes socio-affectives de l'enfant devrait en profiter (Olds & Papalia, 2005).

Afin de mieux comprendre les relations entre élèves dans les classes multi-degrés, nous avons utilisé des questionnaires de sociométrie auprès des élèves de 10 classes à deux degrés (5-6ème primaire) et de 10 classes à un seul degré (5ème ou 6ème primaire) pour effectuer des comparaisons (Ntotal = 364 élèves). Afin de distinguer les relations dans un contexte d'activité scolaire de celles concernant un contexte de jeu, nous avons utilisé les mesures sociométriques (les aspects éthiques d'une telle démarche seront discutés) à deux reprises en utilisant les consignes suivantes : « Voici les prénoms de tes camarades de classes, pour chacun, indique si tu souhaiterais travailler en classe avec lui/elle », mais aussi « ... si tu souhaiterais jouer à la récréation avec lui/elle ». Nous avons également construit un questionnaire permettant une auto-évaluation (par l'élève) de son autonomie en classe (capacités à gérer seul son travail et ses apprentissages). L'objectif principal de nos mesures est d'évaluer les éventuels bénéfices (en termes d'autonomie et de relations) du regroupement d'élèves de deux degrés différents dans une même classe.

Nos résultats indiquent tout d'abord que les deux contextes (activités en classe vs jeux à la récréation) ne présentent aucune différence au niveau des interactions entre élèves. Pour le travail comme pour la récréation, les choix des élèves sont très proches (les statuts sociométriques ne diffèrent pas dans les mesures effectuées, tout comme le nombre d'appréciations et rejets mutuels), ceci pour toutes les classes. Lorsque l'on compare les niveaux de statuts sociométriques entre les classes à un et deux degrés, on constate qu'il n'y a là aussi aucune différence globale. Toutefois, à l'intérieur des classes à deux degrés, les élèves de 6ème ont une appréciation significativement plus élevée que leurs pairs de 5ème année, une telle différence ne se retrouvant pas entre les classes de 5ème et 6ème (à un seul degré). Les résultats permettront également de voir où se situent les interactions dans les classes à deux degrés et si le mélange souhaité entre les élèves de 5ème et 6ème est bien présent.

Pour ce qui est de l'autonomie, aucune différence n'apparaît selon l'âge des élèves ou selon le genre. On peut cependant constater de manière surprenante que les élèves qui évoluent dans une classe à un seul degré se disent plus autonomes que leurs collègues des classes deux degrés. Des pistes explicatives peuvent être envisagées soit au niveau méthodologique, soit au niveau du fonctionnement différentiel des classes. Premièrement, il n'est pas impossible qu'il manque aux élèves le recul suffisant pour évaluer leur autonomie et que leur perception ne corresponde pas à la réalité de leurs comportements en classe. Ainsi, se baser sur leurs auto-évaluations ne permettrait peut-être pas vraiment d'aborder cette question d'autonomie. Cette limite – ainsi que d'autres biais de notre recherche – seront abordés parallèlement à la discussion de nos résultats. Deuxièmement – et nous privilégions cette supposition – il semble que les élèves des classes à deux degrés aient moins eu l'occasion de développer leur autonomie par le fait que leurs enseignants organisent et préparent davantage les activités des uns et des autres afin de pallier à leur plus faible disponibilité comparativement à une organisation plus « souple » dans les classes à un seul degré. Ainsi, dans un contexte beaucoup plus cadré (feuille de route pour les activités individuelles, tâches soigneusement balisées, exercices correspondant fidèlement aux apprentissages réalisés, etc.) les élèves des classes à deux degrés apprennent peut-être moins à devenir autonomes en raison de cette organisation particulière.

Nous soulignerons dans notre présentation la remise en question – que d'autres font d'ailleurs (cf. Veenman, 1995 ; Song et al., 2009) – des avantages pédagogiques présumés des contextes de classes à deux degrés en relation avec le efforts que nécessite leur mise en place et leur gestion au quotidien. La discussion s'ouvrira également sur les démarches didactiques permettant de tirer davantage parti de tels contextes d'apprentissages afin que les élèves puissent non seulement développer de meilleures compétences socio-affectives mais également en profiter au niveau de leurs apprentissages scolaires, notamment au niveau de leur autonomie.

Identification des différentes modalités d'entretien pour l'évaluation des compétences infirmières

Pasquale Chilotti

Cette communication rend compte d'une recherche diachronique menée dans le cadre d'une thèse. Nous avons pour objet de comprendre comment les étudiants en soins infirmiers utilisent le tuteur lors de l'entretien d'évaluation de fin de stage non seulement pour valider les compétences à acquérir mais pour développer leur professionnalité. Pour ce faire, nous avons filmé les entretiens d'évaluation de dix étudiants dès le semestre 3. Puis nous avons réalisé des entretiens de co-analyse simple. Parallèlement, une co-analyse a été réalisée avec un tuteur neutre, professionnel formé au tutorat mais qui n'a jamais encadré les étudiants de la cohorte.

Le tuteur dans cette formation n'a pas la même fonction que celle mise en évidence par Kunégel (2005, 2011), car il n'est pas celui qui montre le geste professionnel au quotidien. En effet, dans le référentiel de 2009 l'encadrement des étudiants est prescrit autour de 3 acteurs : le maître de stage qui a une fonction administrative, le référent de proximité, l'infirmier qui assure l'encadrement au quotidien, et enfin le tuteur qui a une fonction pédagogique.

Dans un premier temps, nous identifierons la structure conceptuelle (Pastré, 1999, 2004, 2011) de la classe de situation « entretien d'évaluation de fin de stage ». Il y a au sein de cette classe deux situations différentes : les situations d'hétéro-évaluation et celles de co-évaluation. À l'intérieur de celles-ci, nous distinguons 8 dispositions différentes que nous illustrerons, dans un second temps.

Enfin pour conclure, nous verrons que nous pouvons séparer les étudiants en deux groupes : ceux qui sont dans une dynamique de développement par autrui, avec l'aide d'autrui, assistée d'autrui, médiée par autrui (Développement exogène) et ceux dont le développement professionnel est assisté par leurs actions, par eux-mêmes (Développement endogène) et discuterons des perspectives potentielles pour penser non seulement l'évaluation professionnelle mais également le tutorat.

Outil d'évaluation d'une formation en Éducation Thérapeutique du Patient

Benoit Pétré, Remy Gagnayre, Cyril Crozet, Dieudonné Leclercq & Michèle Guillaume

Introduction

Les sociétés européennes ont connu au cours des dernières années une modification du profil de soins avec un accroissement des maladies chroniques (MC) qui représentent aujourd'hui plus de 80% des motifs de consultation [1]. Ces MC nécessitent un accompagnement au long terme des patients et une modification durable de leurs habitudes lorsque celles-ci sont défavorables à leur santé. Ces contraintes posent différentes difficultés et soulèvent notamment la question de l'observance, c'est-à-dire la capacité d'un individu à s'accorder aux traitements, conseils médicaux et de santé proposés par les professionnels de santé. Cette recherche d'observance permettrait d'avoir un impact sur la santé tout aussi important que n'importe quelle avancée médicale [2]. Dans une visée d'empowerment du patient, cette recherche d'observance ne doit plus être considérée comme le résultat aléatoire d'une attente médicale liée à la prescription mais comme un véritable processus d'appropriation par le patient. L'observance devient alors le fruit d'un apprentissage qui nécessite la mobilisation des compétences du patient.

Dans cette perspective, le rôle du soignant se doit d'évoluer vers une mission de soignant-éducateur, capable de favoriser l'émergence de compétences de soins et d'adaptation la maladie chez son patient [3]. C'est cette orientation qui sous-tend le développement d'une discipline récente appelée Éducation Thérapeutique du Patient (ETP).

L'ETP est une pratique émergente qui semble répondre à cette évolution des soins de santé. Les effets sanitaires de l'ETP au niveau des patients ont fait l'objet de nombreuses publications. Par contre, peu d'études remontent jusqu'à la formation des soignants dans ce domaine, pour expliquer, comment une formation en ETP peut modifier les pratiques professionnelles et se traduire en modifications mesurables, perceptibles, chez les patients.

Si plusieurs modèles d'évaluation existent dans le domaine de la promotion de la santé et de l'éducation pour la santé, les modèles plus spécifiques à l'évaluation de formation sont à trouver dans les sciences du travail et le monde de l'entreprise. Le modèle développé par D. Kirkpatrick [4] propose une souplesse d'application et une adaptation aux objectifs spécifiques de l'évaluation souhaitée à travers 4 niveaux (ou objets) d'évaluation : satisfaction, acquis, transfert et impact ultime.

Objectifs

L'objectif de la communication consiste à proposer un design d'évaluation d'une formation pour le personnel soignant en ETP, permettant d'étudier le processus et les effets d'une telle formation, tant sur le soignant que chez les patients. Autrement dit, il s'agit d'étudier les transformations rendues possibles par les apprentissages réalisés par les soignants, mais aussi de comprendre comment ces modifications ont été rendues possibles. Les résultats aideront également à la régulation et à la prise de décision concernant les perspectives de la formation étudiée.

Description

Le modèle de Kirkpatrick est appliqué aux deux publics bénéficiaires de la formation : les formés, c'est-à-dire les professionnels de santé, et leurs patients. Les soignants sont les participants au Certificat d'Université en ETP, développé par le Département des Sciences de la Santé publique de l'Université de Liège. Les patients sont issus directement de la patientèle des soignants formés.

Une étude de type longitudinale est nécessaire pour mesurer l'évolution des paramètres suivis à l'aide d'un design pré/post-test. Des outils tant qualitatifs que quantitatifs sont combinés pour mesurer le processus et les effets de la formation.

Les paramètres de suivi chez le soignant sont notamment : la satisfaction par rapport aux modules de formation, tant sur le contenu que la forme ; les savoirs, savoir-faire et attitudes des soignants ; les représentations concernant la prise en charge du patient, les intentions ; l'engagement dans la tâche.

Chaque paramètre sera évalué par un outil de recueil des données assurant la pertinence et la commodité de collecte des informations. Ainsi, à titre d'exemple, les représentations des patients seront évaluées à partir de cartes conceptuelles.

Du côté du patient, les paramètres de suivi sont notamment : la satisfaction par rapport au comportement du soignant, le vécu des consultations, les messages retenus à la fin des consultations, les objectifs fixés, l'impact sur la vie quotidienne, sur la qualité de vie. Ces informations seront à mettre en perspective par rapport au contenu de la formation. Ces informations seront récoltées par questionnaire et par interview non-directive (style récit de vie).

Conclusion

Si l'ETP est une stratégie de choix dans la prise en charge des maladies chroniques, encore faut-il que les soignants y soient formés. L'intérêt de cette proposition réside dans le caractère global et compréhensif de l'évaluation formulée, qui offre une perspective concrète à cette pratique encore trop négligée. Cette communication pose un essai de démarche rigoureuse d'évaluation, participant au développement d'une formation de qualité.

Le protocole d'évaluation sera testé sur les participants au Certificat d'Université en ETP, édition 2014-2015.

Bibliographie

[1] Assal JP. Traitement des maladies de longue durée : de la phase aiguë au stade de la chronicité. Une autre gestion de la maladie. Un autre processus de la prise en charge. Paris : Encycl Méd Chir (Elsevier Paris), Thérapeutique, Endocrinologie-Nutrition; 2007.

[2] Haynes RB. Interventions for helping patients to follow prescriptions for medications. Cochrane Database Syst Rev. 2002;2:CD000011.

[3] d'Ivernois JF, Gagnayre R. Apprendre à éduquer le patient. Approche pédagogique. 4e ed. Paris : Maloine, 2011.

[4] Kirkpatrick D. Techniques for evaluating training programs. Journal of ASTD. 1959; 13 (11): 3-9.

Maîtrise et Méprise Subjectives : de l'importance des modèles cognitifs en évaluation

Dieudonné Leclercq

Vendredi 30 janvier

L'axe 2 du colloque (Évaluations et modèles cognitifs) envisage la nécessité que « des éléments clés de l'éduométrie, par exemple le concept de validité » soient complètement repensés, mais constate que les procédures, outils et modèles restent encore très généraux.

1. Des modèles cognitifs absents ou dépassés

En fait, on assiste surtout à des évaluations dont est absent tout modèle cognitif, ou qui sont basées sur des modèles cognitifs dépassés comme l'a démontré Choppin (1974) avec ses 3 modèles de l'activité mentale d'une personne qui répond à une question. Dans l'évaluation de performances isolables (mais aussi pour des performances complexes et donc pour l'évaluation de compétences), le souci d'objectivité a eu le fâcheux effet de ne pas prendre en compte la subjectivité du répondant, soupçonnée d'être affectée de divers biais. Cette réticence est fondée, mais des modèles cognitifs adéquats permettent de **mesurer objectivement la subjectivité** et de contrôler, soit a priori (prévenir), soit a posteriori (détecter), ces biais.

2. Le modèle cognitif proposé

Le **modèle cognitif** défendu ici (et par divers auteurs) postule que toute réponse ou performance est automatiquement accompagnée d'un niveau de certitude dans l'esprit de la personne qui pose l'acte ou prend la décision, et que les **biais** au moment d'exprimer cette certitude peuvent être INTERNES ou EXTERNES, stables ou variables selon les circonstances. Autrement dit, à la question

« Quand un évaluateur obtient, en plus des réponses, (ou des performances complexes) d'un étudiant son degré de certitude quant à la qualité de cette performance, en sait-il plus, de façon fiable, sur la maîtrise réelle de l'étudiant que quand il ne dispose pas de ces données supplémentaires ? »,

la réponse est « Cela dépend : selon que son EXPRESSion (via la certitude) est ou non le reflet **sans biais** de son Estimation Subjective de la Probabilité d'Exactitude (ESPER) ». On est ici dans la même situation que dans un tribunal : les juges et le jury en sait-il plus sur la vérité après l'audition d'un témoin ? Cela dépend de la fiabilité de ce qu'a dit le témoin. Or, avec les degrés de certitude appliqués à une épreuve demandant au moins une trentaine de réponses, on peut mesurer cette fiabilité, en vérifiant les réalismes des réponses acertinées.

3. Une gradation de consignes

3.1. Les consignes suppressives

Ces consignes ne permettent pas à l'évalué d'EXPRIMER son niveau de certitude (d'où leur nom de « SUPPRESSIVES »), selon un principe behavioriste (l'évaluateur ne veut pas entrer dans les processus mentaux). Ce sont les consignes les plus répandues. Elles renoncent au grossissement (comme pour une loupe ou un microscope) que constituerait cette certitude.

3.2. Les consignes expressives

Ces consignes invitent (et souvent obligent) à donner un degré de certitude en plus de chaque réponse.

3.2.a. Les consignes permissives. Elles permettent à l'étudiant d'omettre, comme s'il était dans la rue et qu'on lui posait des questions sur une matière qui n'était pas à apprendre. D'autres consignes (que je recommande), totalement expressives, demandent aux étudiants de répondre dans tous les cas, parce qu'on n'est pas dans la rue, mais dans un processus de formation.

3.2.b. Les consignes verbales. Elles offrent des possibilités de certitude mais exprimées en mots (« très certain / certain / peu certain / pas certain » ou « certitude faible / certitude forte ») au lieu de l'être en pourcents (ce que je recommande).

3.2.c. Les consignes compressives. Certaines consignes ne permettent que 2 degrés (ex : <50% / >= 50%), d'autres 3 degrés (le grossissement 3) comme celle que Gardner-Medwin a implémentée dans /Moodle). Or (Leclercq, 1982; p. 241-255) les humains ont une acuité (ou capacité de précision fiable) de 6 degrés sur l'échelle des probabilités (grossissement 6). Toute consigne compressive entraîne des biais avec des conséquences éduométriques désastreuses sur la validité et la fidélité des mesures. (cf démonstration).

4. L'attribution de notes (le volet docimologique)

4.1. Les barèmes de tarifs réponse par réponse additifs, unidimensionnels et répressifs

Comme d'autres, j'ai appliqué pendant des années (de 1971 à 2000) de tels barèmes.

4.1.a. Les barèmes intuitifs. Les points sont établis pour leur facilité mnémotechnique (ex : -3, -2, -1, +1, +2, +3).

4.1.b. Les barèmes calculés selon la théorie des décisions. Ce sont eux que j'ai appliqués pendant plus de 20 ans (Leclercq, 1975, p. 173-175 et 1998, p. 177-178).

Dans les deux cas, le score total à l'épreuve est

- agrégatif : constitué par l'agrégation (la simple somme) des points à chaque réponse.

- unidimensionnels : seul l'aspect correct (ou non) de la réponse est considéré.

- répressifs : certaines certitudes entraînent des points négatifs, ce qui, à juste titre, fait détester les degrés de certitude par les étudiants.

4.2. Un barème de tarifs intégratif, dissociatif, multidimensionnel et positif

Basé sur un modèle des processus mentaux (voir section 2 ci-avant), ce barème

a-est multidimensionnel : il prend en compte diverses facettes de la performance à une épreuve composée de nq questions :

-La **réussite** ou le nombre (ou le taux) de réponses correctes (ce qui constitue le score classique), avec pénalisation éventuelle des erreurs et omissions.

-La **Confiance** : la certitude moyenne accompagnant les réponses correctes de l'épreuve. Elle donne lieu au concept de **Surface de Maîtrise subjective**

-L'**Imprudence** : la certitude moyenne accompagnant les réponses incorrectes. Elle donne lieu au concept de **Surface de Méprise subjective**.

-Le **réalisme**.

b) est dissociatif : chacun de ces paramètres est considéré en lui-même puis valorisé selon des seuils qui lui sont propres.

c) est intégratif mais pas de façon simplement additive : les paramètres sont combinés selon des modalités et avec des poids décidés selon les objectifs et les matières (l'Imprudence n'a pas le même poids en Histoire de l'art et en Transfusion sanguine).

d) est positif : le score classique est amélioré par des **BONUS conditionnels, au réalisme**.

Que l'évaluation porte sur des compétences ou sur des capacités isolées, les deux démarches présentent des avantages et des inconvénients, en termes non seulement de docimologie mais aussi de métacognition, de pilotage scolaire et de recherche. Le parallèle est fait dans la présentation.

Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire : perspectives pour penser un encadrement institutionnel

Isabelle Nizet, Julie Lyne Leroux, Colette Deaudelin, Sébastien Béland & Jean Goulet

Afin d'éclairer les choix institutionnels en matière d'évaluation des apprentissages à distance au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke, une recherche interfacultaire visant à effectuer un relevé de situations d'évaluation des apprentissages à distance et à décrire les pratiques évaluatives susceptibles de poser des défis nécessitant un encadrement institutionnel a été menée durant l'année universitaire 2013-2014. Le processus de recherche implique les neuf facultés dans une démarche de consultation qui a permis de cibler de manière itérative les situations d'évaluation à distance susceptibles de générer des besoins et des défis à problématiser, dans un premier temps, et d'analyser les pratiques évaluatives de formateurs qui les mettent en œuvre, dans un deuxième temps.

Plusieurs recherches portant sur l'évaluation à distance et l'évaluation en ligne, principalement aux États-Unis font état de défis collectifs ou spécifiques associés à l'évaluation des apprentissages à distance, sans pour autant insister sur les caractéristiques liées à certains champs disciplinaires au sein des différentes familles facultaires (sciences humaines, sciences de la santé, sciences naturelles et génie) (Audet, 2011; Arend, 2006; Stödberg, 2011). D'autres encore établissent un répertoire des situations d'évaluation classées en fonction d'une typologie émergente (Liang et Creasy, 2004), mais ne vont pas jusqu'à proposer un modèle d'analyse des situations en lien avec les pratiques. Malgré l'intérêt et la qualité de plusieurs questionnaires existants portant sur les pratiques évaluatives ou docimologiques (Bélangier, Tremblay et Howe, 2012; Gilles, Detroz, et Blais, 2011), la place qu'occupe l'ÉDA s'y révèle peu importante. Ces constats nous ont menés à concevoir un cadre conceptuel et un dispositif de recueil de données originaux.

Nous posons le postulat qu'une compréhension des défis et des besoins d'encadrement institutionnels ne pouvait reposer uniquement sur l'élaboration d'un répertoire descriptif, mais aussi sur une grille d'analyse compréhensive des liens que les situations d'évaluation à distance entretiennent avec les caractéristiques habituelles de toute pratique évaluative (Leroux, 2009). À cette fin, notre cadre conceptuel reprend quatre paramètres de l'évaluation à distance à savoir le contexte les modalités, la médiation et la médiatisation (Allen, Seaman & Garret, 2007; Charlier, Deschryver et Peraya, 2006; Leblanc et Roublot, 2007; Potvin, 2011) et trois composantes des pratiques évaluatives à savoir les fonctions, les objets et les méthodes (Allal, 2013; Béland, 2014; Liang et Creasy, 2004; Romainville, 2013; Scallon, 2004). Les méthodes d'évaluation y jouent un rôle d'interface entre la dimension technologique et pédagogique de la situation d'évaluation à distance. Les questions spécifiques de recherche sont les suivantes : quels sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage des situations d'ÉDA relevées ? Quel rôle joue la médiatisation dans le processus d'évaluation ? Quelles fonctions de l'évaluation ces situations à distance des apprentissages privilégient-elles ? Quels types et méthodes d'évaluation sont associés aux situations d'évaluation des apprentissages à distance relevées ? Quels sont les défis associés aux méthodes d'évaluation relevées ?

La consultation d'un groupe de pilotage interfacultaire a mené à l'identification de vingt-cinq personnes invitées à participer à des groupes de discussion (Baribeau et Germain, 2010). Parmi elles, on compte 15 personnes provenant des facultés de la famille des sciences humaines (administration, éducation, théologie et études religieuses, droit et éducation physique et sportive), quatre personnes des facultés de sciences et de génie et six de médecine et des sciences de la santé. Les personnes sollicitées pour participer aux groupes de discussion occupent des fonctions pédagogiques qui leur permettent d'avoir une vue d'ensemble des pratiques d'ÉDA au sein de leur faculté, de leur département ou de leur programme et donc d'identifier les formateurs pratiquant l'évaluation des apprentissages dans un contexte dit à distance.

Le guide d'entrevue, adapté de Leroux (2009) est constitué d'une première partie visant la description des situations d'ÉDA à partir des technologies numériques utilisées et les fonctions d'évaluation privilégiées; la seconde partie de l'entretien de groupe vise l'évocation des différents obstacles, défis et besoins perçus par les participants concernant l'évaluation à distance dans leurs contextes professionnels. Neuf groupes de discussion ont été constitués. Le contenu des captations vidéo des discussions a été retranscrit et les verbatims, analysés de manière qualitative selon la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2003).

Un ensemble de 71 méthodes relativement distinctes a été repéré suite à une première étape d'analyse et ce nombre a été réduit à 60, puis à 30 suite à un processus d'analyse par catégories émergentes (Guillemette et Lukerhof, 2009) afin de classer les méthodes en fonction de cinq types : examens et tests, travaux, démonstration de compétence, collaboration et participation (Liang et Creasy, 2004). Une seconde étape d'analyse a permis d'associer à chaque méthode évoquée les paramètres de la situation d'ÉDA (contexte, modalités, médiatisation et médiation) ainsi que les composantes des pratiques évaluatives (objets, fonctions et étapes du processus) identifiés dans le cadre conceptuel. Les données ont été consignées dans une matrice associant à chaque

méthode les paramètres et les composantes évoqués. Par la suite, cette grille a permis de problématiser les défis et les besoins inhérents à l'encadrement des pratiques d'évaluation dans un contexte à distance, tout en visant le repérage de défis communs et spécifiques aux différentes familles facultaires et aux facultés qui les constituent. Quatre problématiques émergentes ont ainsi été identifiées en lien avec les paramètres et les composantes caractérisant les situations d'ÉDA relevées : 1) la nécessité de résoudre les problèmes de fiabilité technologique qui restreignent la dissémination de pratiques évaluatives pertinentes en contexte de grands groupes; 2) l'accompagnement institutionnel du développement de compétences en médiatisation chez tous les membres de la communauté universitaire, en particulier dans les situations favorisant une évaluation sommative à des niveaux taxonomiques élevés; 3) la nécessité de tenir compte des besoins de formation directement associés aux composantes de la pratique évaluative et 4) la nécessité de penser l'ÉDA comme un point névralgique dans le développement de la formation à distance, en particulier dans des contextes professionnalisants.

Qualité diagnostique et efficacité d'un dispositif en ligne entraînement à la résolution de problèmes complexes de physique

Pierre-Xavier Marique, Maud Jacquet, François Georges, Maryse Hoebeke & Marianne Poumay

1. Introduction.

Dans le courant des années 2000, différents rapports ont mis en évidence un échec massif des apprenants engagés dans des études supérieures lors des examens des cours scientifiques, particulièrement dans le cadre des cours de physique. Différents projets ont été mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique afin de contrer ce phénomène. Ces projets ont vu le jour dans le cadre du programme « Aide à la réussite en première année de bachelier » financé par l'Académie Universitaire Wallonie-Europe (AUWE). Ce programme a pour but de développer différentes mesures de remédiation pour lutter contre l'échec (Parmentier, 2011). Parmi celles-ci, un projet, fruit d'une collaboration entre le Laboratoire de Soutien à l'Enseignement par la Télématic (LabSET) et le Département de Physique de l'Université de Liège a, dès 2007, permis de créer un outil en ligne d'entraînement à la résolution de problèmes complexes en physique. Ce projet poursuivait deux buts : fournir aux étudiants un outil leur donnant la possibilité de s'entraîner plus efficacement à la résolution de problèmes complexes en physique en vue de l'examen, ainsi que permettre à l'équipe pédagogique en charge de ce public d'étudiants d'identifier les lacunes et difficultés couramment rencontrées par les étudiants. Cela devait permettre par la suite, d'orienter de manière adéquate les remédiations proposées aux étudiants.

2. Présentation du dispositif.

Le dispositif a été imaginé en deux parties : la première, appelée « Résolution guidée », permet à l'apprenant de résoudre un problème en répondant à une série de questions. Un découpage d'une résolution classique de problèmes basé sur les processus cognitifs de Bloom est proposé. L'étudiant est ainsi invité à se poser différentes questions cruciales afin de résoudre correctement le problème soumis. Cette première méthode doit fournir à l'apprenant les armes pour, *in fine*, être capable de résoudre seul un problème complexe de physique. La seconde partie met l'étudiant en situation d'examen puisque, dans ce cas, seul l'énoncé lui est fourni.

2.1. Résolution guidée.

Cette méthode d'entraînement à la résolution de problèmes guide l'étudiant pas à pas dans la résolution du problème qu'il aborde. Ce type de résolution est composé de dix questions, dont huit sont directement liées à la résolution du problème et deux sont des questions de métacognition invitant l'apprenant à évaluer son travail et à identifier les étapes du processus qui lui ont posé le plus de difficultés. Les huit étapes de résolution sont réparties en trois blocs, correspondant chacun à un processus cognitif de Bloom. L'identification des principaux processus cognitifs intervenant dans la résolution d'un problème de physique est le fruit d'une réflexion commune entre des pédagogues et des experts-matière du département de physique. Les processus identifiés de cette manière sont les suivants :

- la compréhension, à l'œuvre lors de la lecture de l'énoncé et permettant l'identification de l'objet de la demande ;
- l'analyse, c'est-à-dire planifier les étapes de la résolution, identifier les données pertinentes dans l'énoncé et déterminer les modèles vus au cours qui interviendront dans la résolution du problème ;
- l'application, permettant la mise en pratique des concepts en référence au problème donné.

Le bloc « compréhension » n'est constitué que d'une seule question visant à vérifier que l'apprenant a bien compris la situation décrite par l'énoncé du problème.

Le bloc « analyse » comprend quatre questions successives liées à la mise en ordre du chemin de résolution (quelles étapes je vais devoir réaliser et dans quel ordre), au choix du(des) modèle(s) à appliquer, à(aux) formule(s) (provenant de ces modèles) à utiliser et à la détermination des informations utiles issues de l'énoncé et fournies de manière explicite ou implicite.

Le bloc « application » demande à l'apprenant de fournir une solution au problème en passant par trois étapes d'application, à savoir l'action d'isoler la variable à déterminer, de trouver sa valeur numérique afin de répondre à la question du problème et de lui associer des unités.

A la fin de ce processus de résolution, deux questions de métacognition sont posées à l'étudiant. La première lui propose d'estimer la cohérence de la réponse qu'il vient de fournir. La seconde lui demande d'identifier la (les) question(s) qui lui a(ont) posé des

difficultés. Cette réflexion sur le produit et sur le processus permet à l'étudiant de prendre du recul et de réfléchir aux difficultés qu'il rencontre et d'ainsi réguler sa façon d'apprendre et en conséquence, d'ajuster ses actions pour progresser, l'objectif étant d'augmenter l'efficacité des apprentissages (Zimmerman, 2002).

La réussite dans la résolution d'un problème de physique en première année de bachelier nécessite inévitablement la mobilisation et la combinaison adéquate de ces trois processus cognitifs. Un échec dans l'un de ces processus entraîne des difficultés majeures pour l'ensemble de la démarche. Par exemple, un manque de compréhension implique nécessairement un échec de l'analyse. De même, un échec de l'analyse ne permettra pas aux étudiants d'appliquer les bons modèles et les bonnes formules pour résoudre le problème.

A l'issue de chacune des questions de compréhension et d'analyse, un feedback est immédiatement fourni à l'étudiant. Celui-ci a pour but d'aider l'étudiant à identifier ses difficultés, notamment quelle(s) étape(s) de la résolution lui pose(nt) souvent des difficultés, et à ajuster sa résolution (Nicol, 2009a, 2009b). Cela permet donc d'éviter qu'un étudiant reste bloqué dans la résolution et qu'il puisse ainsi avancer et travailler les étapes ultérieures. Ces feedbacks riches en informations peuvent se présenter sous la forme d'un texte expliquant comment il fallait résoudre la question précédente et quelles sont les erreurs typiques, d'une image reprenant un schéma de la situation décrite par l'énoncé, d'une vidéo montrant un assistant résoudre cette partie du problème ou encore d'une animation illustrant la résolution.

N° Q	Intitulé de la question	Type	Points
BLOC I : COMPREHENSION			
1	Compréhension de l'énoncé Feedback 1	QRM	15
BLOC II : ANALYSE			
2	Mise en ordre du chemin de résolution Feedback 2	Appariement	20
3	Détermination du(des) modèle(s) à appliquer Feedback 3	QRM	10
4	Détermination de la(des) formule(s) à utiliser Feedback 4	QRM	10
5	Détermination des informations utiles Feedback 5	QRM	10
BLOC III : APPLICATION			
6	Application de la(des) formule(s) à la situation	QCM	15
7	Réponse numérique	QCM	10
8	Unité	Texte à trou	10
BLOC IV : METACOGNITION			
9	Réflexion sur le produit Feedback 6, 7, 8	Echelle de Likert	0
10	Réflexion sur le processus	QRM	0

Total = 100

Tableau 1 : Résolution guidée

2.2. Résolution libre.

Le deuxième type de résolution de problèmes proposé aux étudiants au sein du dispositif les place en situation d'examen. Ils reçoivent donc uniquement un énoncé et une demande de solution. Cela représente une tâche beaucoup plus complexe pour l'apprenant étant donné qu'aucune aide, aucun accompagnement n'est cette fois fourni. Cette méthode a pour objectif de permettre à l'étudiant de prendre du recul par rapport à son apprentissage et d'essayer d'aborder seul la résolution de problèmes. Il doit planifier les différentes actions à mener et identifier les différents modèles et informations à exploiter dans sa résolution. L'étudiant est invité à fournir à l'équipe pédagogique, via la plate-forme, une solution sous le format électronique qu'il souhaite (.doc, .pdf, .ppt, .jpg, ...). Il peut donc par exemple réaliser un diaporama powerpoint de sa résolution ou encore, simplement l'écrire sur une feuille de papier, la scanner et l'envoyer.

Une question de métacognition est ensuite posée à l'étudiant. Elle porte sur la cohérence de sa réponse.

L'apprenant reçoit en retour un feedback complet lui permettant d'évaluer ses actions et d'ajuster son raisonnement si nécessaire. Une attention particulière a été portée à l'aspect didactique des feedbacks. En proposant par exemple des films réalisés sur tablette montrant un assistant en train de résoudre le problème, la mise en place d'un apprentissage vicariant est visée (Bandura, 1980), permettant à l'étudiant d'apprendre en voyant quelqu'un d'autre faire. Dans cette capsule vidéo, l'enseignant veille, par exemple, à faire les liens entre les différents éléments théoriques vu au cours et la manière de les appliquer dans la résolution du problème.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

Le but de ce dispositif est donc d'entraîner progressivement l'étudiant à la résolution de problèmes. Si l'étudiant se sait éprouver des difficultés particulières à une ou plusieurs étapes d'une résolution type, il lui est conseillé de commencer son travail par des problèmes de résolution guidée. Une fois qu'il se considère apte à franchir l'étape supplémentaire, il peut alors se placer, grâce aux problèmes en résolution libre, dans des conditions similaires à celles de l'examen. Cependant, si un étudiant pense détenir les compétences intervenant dans la résolution de problèmes, il peut opter directement pour les problèmes en résolution libre, sans passer par l'entraînement et l'accompagnement proposé en résolution guidée. En effet, tous les problèmes disponibles sur la plateforme sont directement accessibles.

3. Participation et satisfaction :

Deux expériences ont été réalisées au cours de l'année académique 2011-2012.

3.1. Première expérience : décembre 2011

Une première expérience, dans laquelle quatre problèmes de mécanique en résolution guidée étaient proposés aux étudiants, s'est tenue en décembre 2011, durant les deux dernières semaines de cours précédant les congés d'hiver et la session d'examen. 360 étudiants ont réalisé au moins un des problèmes proposés, soit 41,4 % de la population totale (N = 876). 201 étudiants ont tenté de résoudre l'ensemble des problèmes mis à leur disposition, soit 22,9 % de la population totale et 55,8 % de la population ayant travaillé en ligne.

176 étudiants ont répondu à l'enquête de satisfaction que nous leur avons proposée. Cela représente 48,9 % des étudiants ayant participé à l'expérience (N = 360). 88 % d'entre eux ont trouvé le dispositif utile pour travailler, 67 % ont jugé utile le découpage des problèmes et 91 % considèrent les feedbacks immédiats utiles pour la résolution.

Certains étudiants nous ont fait part, à l'occasion de cette enquête de satisfaction, du fait qu'ils étaient dérangés par l'absence de répétition explicite des différentes propositions des QCM et QRM dans les feedbacks. Nous avons corrigé cela avant la seconde expérience. Plusieurs participants nous demandaient également de maximiser le nombre de schémas et d'animations présents dans les feedbacks. Nous avons tenté de répondre au maximum à leurs souhaits.

3.2. Seconde expérience : mars 2012

La seconde expérience comprenait six problèmes de mécanique des fluides, trois problèmes en résolution guidée et trois en résolution libre. Elle a été réalisée entre mars et mai 2012, soit durant les deux mois compris entre le dernier cours de mécanique des fluides et l'examen de fin d'année. 329 étudiants ont essayé de résoudre au moins un problème en ligne. Cela représente un taux de participation de 37,6 % (N = 876). Parmi ceux-ci, 156 ont tenté de résoudre l'ensemble des problèmes, soit 17,8 % de la population totale et 47,4 % de la population ayant travaillé en ligne.

21 étudiants ayant participé à cette expérience ont répondu à l'enquête de satisfaction. Cela représente un taux de participation de 6,4 % (N = 329). Parmi eux, 95 % ont trouvé le dispositif utile pour travailler, 78 % ont jugé utile le découpage des problèmes, 85 % considèrent les feedbacks immédiats utiles pour la résolution et 94 % ont apprécié la qualité des feedbacks (qui leur ont permis d'identifier leurs difficultés).

4. Analyses et résultats

L'analyse des traces des différentes tentatives de résolution réalisées par les étudiants a montré que le processus cognitif le moins bien maîtrisé était l'analyse. Les questions posant le plus de difficultés aux étudiants sont : la mise en ordre du chemin de résolution, le choix du(des) modèle(s) et la détermination des informations utiles.

Les étudiants ayant travaillé en ligne obtiennent de meilleurs résultats à l'examen de physique.

Les résultats complets de ces analyses font l'objet d'un article à paraître (Marique et al.).

5. Conclusions et perspectives

Le dispositif présenté semble satisfaire les étudiants. Différentes remarques émises lors de la première expérience ont été prises en compte et ont permis de réguler l'outil. Ces régulations ont plu aux étudiants. Suite à cette expérience, de nombreux problèmes tant en résolution guidée qu'en résolution libre ont été conçus amenant le total des problèmes disponibles à plus de septante. De plus, une augmentation considérable du nombre de feedbacks animés a été opérée.

Par ailleurs, étant donné les résultats des premières analyses, notamment en ce qui concerne le processus cognitif le moins maîtrisé et les étapes posant le plus de difficultés aux étudiants, l'équipe pédagogique a pu ajuster l'organisation des remédiations ainsi que sa manière d'enseigner lors des séances d'exercices prévues à l'horaire.

Ce dispositif a notamment été intégré dans un cours en ligne complet comprenant également les notes relatives aux cours théoriques donnés en amphithéâtre, une batterie de tests formatifs permettant un entraînement complet à l'examen et différents exercices visant à mieux appréhender la matière (vidéos à commenter, questions de réflexion postées sur un forum, ...). Nous avons à cette occasion tenté d'améliorer considérablement la communication faite aux étudiants concernant l'ensemble des dispositifs d'apprentissage présents sur la plate-forme. Cette nouvelle plate-forme espère rencontrer les objectifs suivants. D'abord, elle doit être un outil d'apprentissage performant accessible à tout moment et n'importe où. De plus, elle doit être modulable et personnalisable étant donné la diversité des profils des étudiants auxquels elle s'adresse. Enfin, elle servira à l'équipe pédagogique de laboratoire où la récolte des données permettra de mieux comprendre l'échec et de perfectionner le soutien pédagogique apporté aux étudiants (Marique, 2014).

Références :

Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. *Mardaga*, Bruxelles

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I : The Cognitive Domain*. David McKay, New York.

Marique, P.-X. (2014). Plate-forme interactive au service des grandes populations d'étudiants suivant un cours de physique. Actes – présenté à la *Conférence TICE*, Béziers, 2014.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3), pp 335-352.

Nicol, D. (2009). Transforming assessment and feedback : Enhancing integration and empowerment, http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/firstyear/First_Year_Transforming_Assess.pdf (12/06/ 2011).

Parmentier, Ph. (2011). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique. CIUF, Bruxelles.

Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. in P. Carré & A. Moisan (Eds), *La formation autodirigée*. Editions L'Harmattan, Paris.

Évaluer les apprentissages dans le cadre d'une pédagogie par projet

Patricia Scheffers, Diane Leduc & Eric Le Cogiuec

La pédagogie par projet est considérée comme un modèle d'enseignement dans lequel l'étudiant, s'engageant dans la réalisation d'un projet, devient responsable de ses apprentissages et développe des comportements reliés à une pratique professionnelle (Raby et Viola, 2007). Elle est très utilisée à l'université dans les domaines comme le génie, les arts et l'architecture. Modèle d'enseignement considéré innovant par certains, la pédagogie par projet comporte toutefois quelques angles morts, dont celui de l'évaluation des apprentissages, parfois perçue comme le véritable aboutissement du projet. Elle comporte plusieurs principes clés dont l'enseignant devrait tenir compte que voici :

- avoir des cibles claires;
- être appropriée et intégrée à l'enseignement;
- être soutien à l'apprentissage;
- être orientée sur les étudiants et prendre en compte leurs conceptions; être équitable et transparente...

Dans une pédagogie par projet, comme dans la formation d'architecte, l'évaluation se complique parce qu'il est exigé de la part des étudiants, lors de la réalisation du projet, des habiletés de haut niveau, comme la capacité d'analyse et le jugement critique, ainsi que des habiletés reliées aux domaines affectif et psychomoteur. Ces habiletés sont parfois difficiles à évaluer et font hésiter les enseignants. En effet, dans les domaines de la création et de l'innovation, les enseignants perçoivent trop souvent l'évaluation comme arbitraire et basée sur leur propre expérience de praticien, unique gage de la qualité des évaluations. Les recherches de Stake et Munson (2008) démontrent aussi que l'inexpérience des professeurs en matière d'évaluation apporte son lot de difficultés : interprétation erronée des concepts de base en évaluation, modalités non cohérentes avec les apprentissages à réaliser, suprématie de la subjectivité fondée sur les projets créatifs. De plus, certains professeurs ressentent l'évaluation comme une perte de temps d'enseignement (Beattie, 2006).

Interpellés par ces constats, l'analyse de pratiques exposée lors de cette communication proposera une mise en parallèle des 6 principes-clés évoqués plus haut avec une réalité de terrain, celle d'un atelier de projet d'architecture en 3^e année du grade de bachelier.

La communication démarrera par une brève description du contexte du cours. Ensuite, les principes-clés de l'évaluation serviront de grille d'analyse du dispositif mis en place. Pour poursuivre, il sera évoqué les difficultés et les freins rencontrés durant les quatre années d'ajustement des mécanismes d'évaluation. Enfin, forts de ces éléments, il s'agira de conclure en faisant apparaître de nouvelles perspectives de réflexion ou pistes de régulation.

Le cours atelier de projet 3^e bachelier fait partie d'un des cinq domaines d'enseignement et de recherche de la faculté. Il est encadré par une équipe de 10 enseignants ayant sous leur responsabilité l'apprentissage d'environ 170 étudiants. Il se déroule en présentiel à raison d'une journée par semaine. La conception de l'ensemble du dispositif pédagogique se fait collégalement qu'il s'agisse de la définition des acquis d'apprentissage, des activités ou encore de l'évaluation.

Après cette esquisse de la structure fonctionnelle du cours, c'est l'ensemble du dispositif pédagogique d'évaluation qui sera observé selon les principes-clés.

Les cibles de l'apprentissage et donc le processus d'évaluation doivent être clairement définis. Dans ce cadre, les engagements pédagogiques ont été rédigés en prenant soin d'articuler les contenus aux différents niveaux de formation, à savoir : le référentiel de compétences facultaire, le niveau du cycle et le domaine d'enseignement auquel le cours appartient. Ils comprennent les cibles d'apprentissage aux acquis spécifiques à la 3^e année de bachelier. Ils constituent les balises de conception des activités d'apprentissage et du processus d'évaluation.

L'évaluation doit **être appropriée** aux contenus et aux activités d'apprentissage. La conception des activités d'apprentissage et le choix des thématiques des projets s'articulent aux acquis d'apprentissage. Trois exercices de projet *quasi* authentiques constituent le squelette des deux quadrimestres. Deux des trois exercices servent de base d'exercisation au troisième projet qui lui fera la synthèse des acquis de fin de cycle.

Elle est l'un des **soutiens de l'apprentissage**. Chaque séance d'atelier propose un moment de rétroaction sur l'apprentissage.

Vendredi 30 janvier

La démarche de projet est ponctuée d'étapes d'évaluation diagnostique et formative avant l'évaluation finale. Les appréciations sont portées par les enseignants de manière collective. L'étudiant peut ainsi s'appuyer sur diverses ressources externes.

L'évaluation doit **être intégrée à l'enseignement** et ne pas être un élément extérieur perturbateur. Pour ce faire, l'organisation temporelle, spatiale et humaine de l'atelier a été revue. Le processus d'évaluation est présent à chaque séance d'atelier de manière plus ou moins formelle. Selon le calendrier pédagogique de l'atelier, il oscille régulièrement entre rétroaction individuelle, de groupe ou collective.

Les principes d'**équité et transparence** sont probablement les plus importants aux yeux des étudiants. Pour y répondre et enrichir l'accompagnement, l'ensemble du dispositif est partagé par les encadrants : communication des critères aux étudiants en début d'année et pour chaque exercice, attribution des appréciations, communication continue des rétroactions en cours d'année.

Au terme de cette description, il paraît impératif d'évoquer les difficultés et les freins rencontrés. Ils sont de natures diverses et concernent tant les aspects de conceptions du dispositif, que de son respect par l'ensemble de l'équipe, ou encore la quantification des moyens ou la lutte contre les vieilles traditions.

Pour conclure, une discussion visera à dégager de nouveaux questionnements. Comment concilier évaluation certificative et appréciation du niveau de développement de compétences? Quelle valeur doit être accordée aux notations des jurys? Qu'en est-il de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs? Les critères d'évaluation et la pondération peuvent-ils faire l'objet d'un débat avec les étudiants?

Références

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In Romainville, M., Goasgoué, R. et Vantourout, M., *Évaluation et enseignement supérieur*, 21-40, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beattie, D. (2006). The rich task : a unit of instruction and a unit of assessment. *Art education*, 59(6), 12-16. Gaillot, B.-A. (2009). *Évaluer en arts plastiques : quelles perspectives?* Marseille, France : Université d'Aix-Marseille, page consultée le 10 septembre 2013.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin, Chenelière éducation.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Montréal : Éditions CEC.
- Romainville, M. (2011). Objectivité et subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), page consultée le 21 août 2013.
- Stake, R. et Munson, A. (2008). Qualitative assessment of art education. *Arts education policy review*. 109(6), 13-22.

Accompagner et évaluer l'étudiant dans la construction de son projet socioprofessionnel au cours de son programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation

Véronique Leroy, Mikaël De Clercq & Mariane Frenay

Le cours Projet de formation a été récemment intégré au programme des étudiants de baccalauréat inscrits en sciences psychologiques et de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Il vise à accompagner l'étudiant tout au long de son programme de Bachelier dans la construction progressive d'un projet professionnel en vue de son choix de stages, de filières d'études dans le master et de son insertion socioprofessionnelle future. Le dispositif pédagogique est construit autour de l'élaboration progressive d'un portfolio. Celui-ci permet à l'étudiant de développer des compétences réflexives utiles pour guider sa carrière professionnelle tout au long de la vie (Gauthier & Pollet, 2013). Ce portfolio explore trois dimensions vocationnelles (Germeijs et Verschueren, 2006). La première dimension rassemble des éléments personnels. Elle vise à permettre à l'étudiant d'identifier ses propres compétences, en termes de forces et de faiblesses, en lien avec son projet d'études et professionnel. La deuxième dimension concerne des éléments relatifs aux parcours de formation et les acquis d'apprentissage que l'étudiant souhaite développer au cours de ses études en vue de sa future profession. Enfin, la troisième dimension est en lien avec la connaissance que l'étudiant a de la diversité du champ professionnel de la psychologie. Plus précisément, l'étudiant doit situer ses intérêts professionnels par rapport aux publics avec lesquels le psychologue est susceptible de travailler, les différentes fonctions du métier de psychologue, les lieux de travail potentiels du psychologue, etc.

Pour accompagner l'étudiant dans la construction de ce portfolio, des activités qui s'inscrivent dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage contextualisés (Frenay & Bédard, 2004) sont proposées : un stage d'immersion avec un public particulier (par exemple : des enfants), un entretien avec un psychologue, la réalisation d'une brochure thématique à destination du grand public, etc. Par ailleurs, l'étudiant est vivement encouragé à compléter son portfolio par des activités réalisées dans un contexte extra-académique et ayant éclairé les dimensions visées par le portfolio.

En première et deuxième années de Bachelier, l'évaluation de ce cours est formative. En suivant le modèle de Kolb (1984), une équipe d'assistants accompagne les groupes d'étudiants dans leurs réflexions et productions individuelles et de groupes via des ateliers et des feedbacks formatifs. En troisième année, l'évaluation y sera certificative : le cours sera donné pour la première fois en 2014 - 2015. Cette évaluation reposera sur l'analyse réflexive que l'étudiant aura dégagée de son portfolio (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). L'accent sera mis sur l'évolution de son projet d'études et d'insertion socioprofessionnelle : Quelle était sa conception initiale du métier de psychologue à l'entrée des études ? Quelle est sa conception actuelle ? Quelles sont ses perspectives en termes de choix d'orientation dans le master et les stages ?

La communication au colloque de l'ADMEE visera une présentation de ce dispositif innovant en mettant l'accent sur l'élaboration du portfolio et les évaluations formatives et certificatives qui l'accompagnent. Ensuite, les résultats d'une évaluation quantitative du dispositif, réalisée auprès des étudiants de deuxième baccalauréat ayant inauguré ce cours en 2013 - 2014, seront présentés. Les pistes d'améliorations qui seront apportées au dispositif seront discutées.

Références

Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formations s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp.241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Gauthier, P.D., & Pollet, M. (2013). *Accompagner la démarche portfolio*. Paris : Editions Qui plus est.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: a longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Belgique : De Boeck.

Perception par l'étudiant du développement de ses compétences dans une expérience d'évaluation par les pairs en virologie

Jean Ruelle, Nathalie Kruyts & Mariane Frenay

Contexte

L'évaluation entre pairs étudiants est une activité pédagogique permettant à l'apprenant de développer des compétences qui sont appréciées dans le monde professionnel : atteindre une compréhension plus en profondeur des contenus, développer des compétences d'analyse et d'évaluation, de communication interpersonnelle (Topping, 1998), mais aussi d'auto-évaluation et d'autorégulation, aboutissant à un sentiment de compétence (Bandura, 1997). Ces aptitudes nécessitent pourtant des apprentissages spécifiques qui prennent peu de place dans nos dispositifs d'enseignement. L'évaluation entre pairs prend néanmoins une place grandissante dans des filières d'études très fréquentées aboutissant à des grands groupes, ou plus récemment dans les MOOCs. Bien que différents modèles théoriques soulignent les intérêts de l'apprentissage coopératif qu'évoque l'évaluation par les pairs, et comment l'évaluation va mener au développement des compétences citées ci-dessus, peu de données collectées sur le terrain nous permettent de valider ces effets positifs.

Nous nous attachons dans ce projet à l'évaluation entre pairs d'une production écrite, travail visant à replacer les notions théoriques acquises au cours d'une séquence en classes inversées dans diverses applications pratiques contextualisées. L'objectif poursuivi relève de la métacognition (Noël, 1997) : nous posons l'hypothèse que l'évaluation entre pairs va développer chez l'étudiant une prise de conscience de sa propre progression comme évaluateur d'une part, et comme évalué d'autre part.

Cadre méthodologique et dispositif mis en place.

Notre étude concerne une séquence d'enseignement de la virologie (étude des virus) pour des étudiants de 2^e année de baccalauréat en biologie médicale (N= 78). Cet enseignement à une vocation professionnalisante : à l'issue des 3 années les diplômés travaillent en laboratoire essentiellement comme techniciens. Le dispositif mis en place est hybride : une plateforme d'enseignement en ligne de la virologie (www.virologie-uclouvain.be) sert à un apprentissage de la théorie en classes inversées, parallèlement à la réalisation d'un travail de groupe contextualisé. Des étapes à franchir dans la production du travail ont été définies tout au long de la séquence d'enseignement, moments où prendront place une évaluation par les pairs étudiants. Trois évaluations formatives ont ainsi été réalisées pendant les cours, permettant un retour immédiat vers le groupe évalué, puis une évaluation certificative –anonyme pour les étudiants évalués- a été demandée après la remise des travaux. Les évaluations intermédiaires permettaient aussi à l'étudiant de se former à la fonction d'évaluateur, et à se familiariser avec les grilles critériées mises à disposition pour l'évaluation. Comme l'évaluateur est en parallèle l'évalué par un autre pair, la prise de conscience de sa propre progression dans les objectifs visés par le cours de virologie devrait émerger.

A l'aide de formulaires d'enquête, nous avons interrogé les étudiants avant la première évaluation (N= 74) et à la fin du cours (N= 40) sur la perception de leur compétence d'évaluateur et sur leur conscience d'avoir acquis des compétences d'auto-évaluation, d'analyse et de communication. Nous avons mesuré l'évolution de leurs perceptions entre ces deux moments, et avons d'autre part interrogé leur vécu de l'ensemble du dispositif par le biais d'un autre questionnaire d'évaluation complété au moment de l'examen final (N= 78).

Principaux résultats

Les étudiants semblent avoir pris conscience de leur progression dans la capacité d'évaluer un travail : 50% se sentaient incapables d'être évaluateur a priori, contre 32% ensuite. Par contre, près de 65% des étudiants pensent que seuls les professeurs sont capables d'évaluer les travaux, pourcentage qui n'évolue pas durant l'apprentissage. La confiance qu'ont les étudiants sur le jugement de leurs pairs est mauvaise, mais cette confiance s'améliore au cours du dispositif. Les étudiants n'ont pas tous pris la mesure que l'évaluation de leurs pairs peut avoir un impact positif sur leur apprentissage. Parmi ceux qui estiment qu'évaluer ne développe pas les compétences d'auto-évaluation et de communication inter-personnelle, on retrouve des étudiants qui ne sont pas motivés par l'idée d'évaluer les travaux, qui ne s'en sentent pas capables, et qui sont les plus critiques par rapport au jugement des autres.

Le contenu des travaux de groupe relevait essentiellement d'applications pratiques contextualisées. Elles ont été discutées lors des séances magistrales, et constituaient finalement une partie du questionnaire de l'examen final. Bien que la majorité des étudiants souhaitent être évalués sur leurs capacités d'analyse et d'application de la théorie plutôt que sur la restitution de notions théoriques, les apprenants n'ont pas perçu les travaux de groupe et leur évaluation comme faisant partie intégrante de l'apprentissage malgré des consignes jugées claires. L'expérience a été globalement appréciée, mais les étudiants regrettent de ne pas bénéficier d'un support papier complet, et n'ont pas atteints en moyenne les acquis d'apprentissage attendus lors de l'examen final.

Conclusions et perspectives

Nous avons observé que l'évaluation par les pairs permet à l'étudiant d'améliorer la perception de sa progression, du moins pour une partie du groupe étudié. Le public constituant notre groupe étant assez varié en terme de parcours antérieur, une analyse plus fine du profil des étudiants ayant le sentiment d'avoir peu ou pas progressé est en cours. L'estime de soi et divers facteurs motivationnels qui entrent aussi en ligne de compte dans la perception de sa progression n'ont pas été détaillés ici. Afin de mieux prendre en charge la partie du groupe qui ne prend pas conscience de sa progression, ou qui ne progresse pas par manque de travail fourni, nous envisageons d'améliorer notre dispositif en insistant sur des activités à visée métacognitive à diverses étapes du parcours.

Bibliographie succincte

Bandura, A. 2003. Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Noël, B. 1997. La métacognition. De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Topping, K. 1998. Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), pp249-276.

L'évaluation de l'enseignement à l'Université Libanaise : les enjeux entre la volonté organisatrice et la perception des concernés

Maguy Chataoui

Axe d'intervention : approche qualité dans l'enseignement supérieur.

L'évaluation de l'enseignement supérieur est une pratique courante dans nombre d'universités à travers le monde depuis presque un siècle, elle demeure cependant une nouveauté relative à l'Université Libanaise (seule université publique, 73 mille étudiants et 19 facultés) où les débuts de l'expérience évaluative ne remontent pas au delà de 2004, date d'installation du système LMD, suite à l'établissement du processus de Bologne. Un outil d'évaluation informel commençait à circuler dans les départements, il se présentait sous la forme d'une EEE, administrée trimestriellement.

Les injonctions évaluatives institutionnalisées par les autorités universitaires n'ont été consacrées qu'à partir de l'an 2013, l'objectif était de prospecter plusieurs dimensions dans l'institution universitaire afin de permettre des évaluations comparatives et exploitables avec les critères reconnus internationalement comme des critères d'assurance qualité. L'évaluation de l'activité enseignante figure comme l'un des axes à exploiter dans ce projet évaluatif.

Quelle soit certificative ou formative, l'évaluation de l'enseignement est toujours faite dans un souci d'amélioration de la qualité dans la mesure où toute évaluation " change l'objet qu'elle évalue "

Le développement professionnel de l'enseignant, intimement lié au développement de l'apprentissage de l'étudiant, ne peut, cependant, être assuré que lorsque l'évaluation est orientée vers le soutien plutôt que vers le contrôle du travail de l'enseignant.

Dans la mesure où ce dispositif d'évaluation de l'enseignement est fraîchement installé à l'université publique, et dans la mesure où la littérature dans le domaine nous instruit que les universités commandent peu de recherches afin d'attester l'efficacité réelle de leur système d'évaluation de l'enseignement, nous avons voulu creuser dans ce sillon afin d'aider à éclaircir ce côté de l'évaluation encore jeune et ombragé dans le système universitaire libanais.

Evaluer l'enseignement d'un professeur signifie recueillir des informations sur la qualité de son travail. Mais quelles informations faudrait-il chercher au juste ? Sur quelles dimensions importantes de l'enseignement faudrait-il s'attarder pour réaliser une évaluation valide, pertinente et exhaustive ? Quelles seraient les composantes à évaluer ?

Axe 1 - L'évaluation dans la perception des enseignants : l'adhésion des acteurs.

Le premier axe se propose d'interroger la perception des enseignants évalués afin de tirer au clair leur avis sur leur évaluation, en générale, et sur celle effectuée par les étudiants en particulier. Si les parties concernées ne croient pas à la valeur de l'évaluation des étudiants, et si elles ne sont pas persuadées que leur université valorise l'enseignement, celui-ci ne pourrait pas se modifier et évoluer.

Les représentations des enseignants au sujet de leur évaluation peuvent être conscientes ou inconscientes, mais déterminent, dans une certaine mesure, leurs rapports à leurs pratiques pédagogiques. Nous chercherons par l'enquête à les identifier et à les expliquer partant du principe que toute enquête transforme une situation indéterminée en une situation déterminée (Dewey. 1967. P 22).

Le sujet de l'évaluation des prestations est délicat, il peut susciter de vives réactions et soulever des conflits de valeurs. Traiter le sujet nous permettrait de réaliser les objectifs suivants :

- L'analyse des représentations permet une première appréciation de la culture qualité qui caractérise la faculté ; les enseignants étant les premiers et principaux protagonistes de cette qualité. Dans ce sens, il s'agit de porter une attention particulière au « facteur humain » et de considérer l'institution universitaire comme une organisation apprenante.
- Il s'agit de travailler sur le renforcement d'une communauté de pratiques, garante de la réussite de tout développement organisationnel (Roegiers. 2012. P. 12)
- Il paraît important d'offrir aux autorités décisionnelles une représentation plus exhaustive et plus objective sur les acteurs clés impliqués dans tout processus évaluatif ; l'avis des enseignants, et par delà, leur participation et leur adhésion sont des conditions nécessaires à la réussite de toute opération évaluative, et surtout, à son efficacité.

Comment les enseignants abordent-ils la question de leur évaluation ? croient-ils déjà à l'impact de la présence d'un outil d'évaluation sur l'amélioration de la qualité de leur enseignement ? que pensent-ils de l'outil d'évaluation en vigueur pour mener à bien les décisions concernant leur soutien et leur carrière ? Dans quelle mesure le contenu proposé épuise-t-il leur souci didactique d'assurer l'apprentissage des étudiants ? Les thèmes traités seraient-ils les mieux qu'ils souhaitent pour évaluer la qualité de leur enseignement ? Quels thèmes souhaiteraient-ils qu'un outil d'évaluation interroge ? Seraient-ils capables, d'autre part, de s'auto évaluer et d'évoluer suite à cette auto évaluation ?

D'autres questions abordent l'avis des enseignants sur l'exploitation actuelle des résultats de l'évaluation, aussi bien que leur proposition des meilleures modalités pour assurer une meilleure régulation de leur enseignement.

Nous chercherons d'autre part à savoir dans quelle mesure leur perception de l'évaluation rencontre-t-elle ou diverge-t-elle des perceptions d'autres parties impliquées par le processus évaluatif, et précisément de celle de la direction, et dans quelle mesure estiment-ils la direction capable de fournir les ressources nécessaires pour assurer une amélioration, et par delà, une meilleure valorisation de l'enseignement.

Ces interrogations et bien d'autres garniront le contenu d'un questionnaire que nous adresserons à l'ensemble des professeurs de la faculté de pédagogie, tout statut confondu.

L'hypothèse qui nous pousse à récolter la perception des enseignants est la suivante : pour être formative, une évaluation de l'enseignement devrait être mise sous le contrôle de l'enseignant et devrait faire l'écho des ses préoccupations majeures aussi bien que de ses efforts pour s'améliorer, ce qui entraînerait, probablement, une révision régulière des questionnaires évaluatifs afin de cibler les changements à apporter, et de varier les outils d'évaluation, d'autant plus que certains enseignants ne reconnaissent pas la compétence des étudiants pour évaluer la qualité de l'enseignement.

Axe 2 - de l'organisationnel au didactique : la pertinence des critères.

Pour répondre à ces interrogations, nous nous pencherons sur l'outil d'évaluation en vigueur à l'université publique afin d'analyser ses composantes et son contenu en partant de la question suivante : dans l'évaluation des prestations de l'enseignant, le didactique serait-il forcément inclus dans l'organisationnel ? Une hypothèse nous fait poser à propos de cet outil les questions suivantes : l'outil répond-il à un but administratif ou formatif ? Serait-il pertinent, tel qu'il se présente actuellement, et via les thèmes qui le partagent, pour évaluer l'enseignement ? Dans quelles mesures les "prestations de l'enseignant" impliquent-elles vraiment son enseignement ?

Ces interrogations partent d'une hypothèse : l'organisationnel prime sur le didactique dans cet outil mais ne l'épuise pas, et les belles prestations ne doivent pas esquiver l'interrogation sur la portée didactique d'un enseignement de qualité ; des questions plus académiques devraient alimenter tout souci d'évaluation.

Nous examinerons dans l'objectif de confirmer cette hypothèse le contenu de l'outil d'évaluation, et nous essayerons par la suite, et après le développement des autres axes, de proposer un contenu adéquat à notre souci didactique soutenu par des thèmes plus en rapport avec l'apprentissage des étudiants, et ceci fort d'une conviction qu'une prestation peut être bien organisée mais n'amène pas forcément l'apprentissage des étudiants du fait simplement de son organisation et de l'application de l'enseignant à satisfaire des questions de forme et d'adéquation avec ce qui est demandée par l'administration.

Axe 3 - De l'administratif vers le formatif : la qualité du suivi.

L'évaluation de l'enseignement étant actuellement entièrement contrôlée par l'administration, et bien qu'elle semble accorder un certain pouvoir aux administrateurs, reste peu exploitée pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Des entretiens passés avec les administrateurs nous éclaireront sur ce point et permettront de tirer au clair les détails, jusque là discrets et invisibles à l'ensemble des enseignants sur le dispositif mis en place pour tirer profits des résultats de l'évaluation.

Nous partons d'une question nourrie par notre connaissance du terrain : la non exploitation des résultats nous pousserait-elle à supposer que les autorités universitaires partent du principe que l'objectif d'améliorer est atteint "magiquement" grâce à la simple existence d'un outil d'évaluation ? Ou bien ces autorités supposeraient-elles que les personnes en carence songeront d'elles mêmes à un perfectionnement de prestations, et en seront capables, sans bénéficier d'un soutien extérieur ou profiter de la présence de ressources d'amélioration mises à leur disposition par les autorités qui les évaluent ?

Nous supposons dans cette partie du travail que l'évaluation de l'enseignement est administrée dans les deux objectifs administratifs et formatifs, et que la mise en place de cette démarche serait à intégrer dans un processus complet d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement car "une évaluation sans mesures concrètes d'amélioration et d'actions tangibles de valorisation reste totalement inutile". Dans ce sens, il est nécessaire de pouvoir compter, au bas seuil de l'exploitation des résultats, sur des rapports d'évaluation qui mettent clairement en évidence les forces et les faiblesses de chaque cours, que ces rapports parviennent aux concernés, comme il est nécessaire, d'autre part, de compter sur un rapport d'ensemble

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur

visant l'amélioration collective d'une chaîne de cours et d'un programme. Ces deux éléments d'amélioration ne sont jusqu'à maintenant ni établis ni diffusés dans notre structure, au moins à notre connaissance !

Nous essayerons, enfin, de proposer des mesures d'amélioration qui exigent de mettre en place un ensemble d'activités de soutien et d'accessibilité à des ressources variées, aussi bien que des mesures de valorisation du travail enseignant et une reconnaissance tangible des réalisations méritoires en enseignement.

Références bibliographiques

Allal, L. (2013). L'évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In : Evaluation et enseignement supérieur. (p.p. 21-40)

Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur. De Boeck. 331p.

Berthiaume, D. (2011) et alt. L'évaluation des enseignements par les étudiants. In : Recherche et Formation no. 67. (pp 53-72).

Coggi, C. Maccario, D (2009). Contribution des étudiants à l'évaluation de la didactique universitaire. In : L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (p.p. 167-190).

Dejean, J. (2006). Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France. In : La pratique enseignante en mutation à l'université (p.p. 61-80)

De Ketele, J.-M. (1996). La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In : Donnay & Romainville (Eds). Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend (PP 85-112). De Boeck

Dumont, A et alt (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants. in : Mesure et évaluation en éducation. Vol no 3.

Dutroz, P (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. in : Revue Française de pédagogie. no 165 (p.p. 117-135).

Figari, L (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. De Boeck. 206p.

Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? De Boeck. 317 p.

Parmentier, Ph. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. Lu : La pratique enseignante en mutation à l'université. (pp 199-215)

Romainville, M. Coggi, C. (2009) (Dir) L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes. De Boeck 298p.

Romainville, M. et alt (2013) (Dir) Evaluation et enseignement supérieur. De Boeck. 366p.

Romainville, M (2013). Evaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord de divorce ? in : Evaluation et enseignement supérieur. (pp. 273-321).

Rege Colet, N (2002). L'évaluation de l'enseignement pour promouvoir la qualité de l'enseignement. Actes du colloque ADMEE .

Rege Colet, N. (2002). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Phase de généralisation 1998-2001. Université de Genève. Formation et Evaluation. (pp 1-32).

Rege Colet, N (2003). De l'évaluation à la qualité de l'enseignement : Le chaînon manquant. Université de Genève. Colloque no 14. Evaluation de l'enseignement.

Rege Colet, N (2005). Et si l'évaluation était au point mort ? Université de Genève. Actes Formation et évaluation. Actes du 22ème congrès de l'AIPU.

Rege Colet, N. Durand, N. (2007). Evaluation de l'enseignement à l'université de Genève. Mesure d'impact sur les pratiques enseignantes. Université de Genève. Formation et Evaluation. (pp 1-26)

Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In : La pratique enseignante en mutation à l'université (pp 185-198).

- Rege Colet, N (2006). La pratique enseignante un nouveau paradigme ou une communauté de praticiens ? in : La pratique enseignante en mutation à l'université. (pp 217-226).
- Rege Colet, N.M. Romainville (2006) (Dir.). La pratique enseignante en mutation à l'université.
- Rege Colet, N. Berlioz, C. (2007). Evaluation de l'enseignement à l'université de Genève. Bilan de 10 ans d'évaluation en faculté des sciences économiques et sociales. Université de Genève. Formation et évaluation.
- Ricci, J.L. (2009) La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. in : L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. pp 35-55.
- Rege Colet, N (2009) L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité : L'arbre qui cache la forêt. in : L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. (pp 235-253).
- Roegiers, x. (2012). Quelles reformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? De Boeck . 313p.
- Saroyan, A. et alt (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. In : La pratique enseignante en mutation à l'université. (pp 171-184).
- Schaub, M. (2007). Evaluation de l'enseignement à l'université de Genève : d'une démarche individuelle vers une démarche institutionnelle de la qualité. Université de Genève. Secteur Formation et Évaluation.
- Sylin, M, Delausnay, N (2005). La démarche de qualité dans l'enseignement supérieur : Quels choix méthodologiques fondamentaux ? Université de Genève. Biennale de l'éducation et de la formation.
- Wathelet, V. Vieillevoye, S (2013). Evaluation formative des compétences pré-requises à l'entrée de l'université. In : Evaluation et enseignement supérieur (pp 55-72).
- Younès, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? in : Revue Française de Pédagogie. No 161(pp 25-40).
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. in : L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. (pp 191-210).
- Younès, N. et alt (2013). La dynamique paradossale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. in : Evaluation et enseignement supérieur. (pp 109-126).

L'évaluation des élèves-maîtres dans le contexte du stage en école d'application au Burkina Faso : entre mise en pratique et mise à l'épreuve ?

Joceline Tapsoba, Thierry Philipot

L'élan pour une « éducation pour tous », décidé à Jomtien en Thaïlande en 1990 (UNESCO) réitéré en 2000 avec le lancement des objectifs du millénaire pour le développement, a conduit le Burkina Faso à orienter sa politique éducative en vue de la scolarisation dans l'école primaire de tous les enfants en âge d'être scolarisé. De ce fait, le recrutement et la formation de nombreux enseignants pour assurer des tâches d'enseignement dans les écoles primaires est devenu un enjeu majeur pour le pays. Dans le cadre de cette formation, pensée selon un modèle applicationniste, le stage en école d'application apparaît comme un moment clé dans le processus de construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, T, 2008) en gestation et de la professionnalité émergente (Jorro, 2011) des élèves-maîtres. C'est aussi une étape importante dans le parcours de formation des élèves maîtres puisque au cours de ce stage ils sont évalués par différents acteurs. Les pratiques d'évaluation des élèves maîtres sont diverses et variées (Paquay, 2005). En effet, il y a des évaluations pendant le stage, et juste à la fin.

Pendant le stage les pratiques d'évaluation visent à valider l'acquisition des savoirs, des compétences et donc à évaluer la professionnalité émergente des élèves-maîtres. Cette évaluation s'effectue à partir d'une grille d'évaluation que le ministère de l'éducation nationale et d'alphabetisation (MENA) diffuse auprès des centres de formation qui la transmettent aux directeurs d'école d'application en vue de l'évaluation des élèves maîtres qu'ils accueillent. A partir de cette grille il s'agit de vérifier et de reconnaître leur capacité à tenir une classe, faire une séance de cours, être en mesure de s'adapter au niveau de la classe dans laquelle ils sont placés pour leur stage. Cette forme d'évaluation certificative (Clavier, 2004) est précédée de moments où l'évaluation de l'élève maître par son maître conseiller est formative (ibid). À la fin du stage l'élève-maître passe devant une commission d'encadreurs pédagogiques (conseiller pédagogique et inspecteur de l'éducation nationale du premier degré) pour une autre évaluation certificative. Chacune de ces évaluations certificatives donne lieu à l'établissement d'une note. La moyenne des notes attribuées lors des évaluations du stage est prise en compte avec celle de l'examen final pour délivrer le CEAP (Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique).

La description des modalités d'évaluation du stage fait apparaître un paradoxe entre la volonté d'évaluer la maîtrise de compétences et le fait d'attribuer des notes. Ce paradoxe peut du point de vue des formés et des évaluateurs susciter des tensions (Paquay, 2005). De plus, l'évaluation est souvent mal vécue par les stagiaires qui ont l'impression que leur pratique est mise à nu et critiquée par leurs formateurs de terrain. Par ailleurs, les élèves-maîtres considèrent qu'il y a souvent des décalages entre les contenus de formation et la pratique sur le terrain. Les formateurs quant à eux trouvent nécessaire d'évaluer les savoirs et la pratique des stagiaires afin de décider de leur aptitude à tenir une classe. Ces points de vue divergents, en ce qui concerne l'évaluation, créent souvent des discordances, des incompréhensions, des malentendus sur les attentes des évaluations. Ils peuvent également être source de tensions entre évaluateurs et formés.

Notre étude vise donc à mieux comprendre ce qui se joue autour de l'évaluation, du point de vue des acteurs pendant le stage. Dans quelles conditions se passe l'évaluation ? Quelles interactions entre stagiaires et formateurs ? Comment les stagiaires et leurs formateurs vivent l'évaluation pendant le stage ? Comment évaluer les savoirs mobilisés par les stagiaires ?

Pour tenter de répondre à nos interrogations nous analysons quatre entretiens avec deux maîtres-conseillers (formateurs de terrain) et leurs stagiaires en exercice dans des écoles d'application dans la ville de Ouagadougou.

De nos investigations il ressort tout d'abord que pendant toute la durée du stage, les élèves maîtres sont fortement préoccupés par l'évaluation. Ils déplorent le fait d'être prévenus peu de temps avant le passage de la commission d'évaluation. Les stagiaires sont placés dans une situation de fortes incertitudes par le fait qu'ils n'ont pas connaissance avant les résultats finaux de l'évaluation qui a été faite de leur stage ce qui les gêne. Par contre ils apprécient fortement les critiques constructives que leur font leurs formateurs de terrain lors des moments d'évaluation formative. Les formateurs quant à eux estiment que formation et évaluation vont de pair. Si l'acte d'évaluer semble ne pas leur poser de problème, ils disent éprouver des difficultés à amener leurs stagiaires au niveau d'exigence requis pour l'évaluation positive du stage. Ils estiment que les modalités d'évaluation telles qu'elles sont mises en place par le Ministère de l'éducation nationale et d'alphabetisation sont un moyen de reconnaître l'aptitude professionnelle de l'enseignant stagiaire.

Bibliographie

Clavier, L. « La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance le cas de l'alternance différentielle » Recherche et Formation 2004 n°46 P.81-95.

Jorro, A. 2011, La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles, De Boeck

Paquay, L. (2005), L'évaluation des enseignants tensions et enjeux, L'Harmattan.

Perez-Roux, T. « Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps » Education et Formation 2008 n°287 p.7-19.

Actes des Symposiums

L'évaluation de l'efficacité des approches didactiques : l'art de conjuguer didactique et évaluation ?

Annick Fagnant & Patricia Schillings

1. Présentation du symposium

Ce symposium prend pour objet les relations d'interdépendance que suppose une évaluation des effets/de l'efficacité des approches didactiques (Allal, 2011 ; voir aussi Fagnant, 2013).

Préférant le concept d'« enseignement/apprentissage » à celui de didactique, le cadre d'analyse proposé par Allal (2011) souligne « l'importance d'une analyse rigoureuse des processus et des produits d'apprentissage » et « la nécessité de chercher à savoir ce que chaque élève apprend réellement dans les situations analysées ».

Pour remplir cette double contrainte, l'évaluation de l'efficacité des approches didactiques pourrait selon nous impliquer de conjuguer les apports de deux traditions de recherche relativement contrastées mais complémentaires : d'une part, celles qui se centrent essentiellement sur l'observation et l'analyse de situations en classe et, d'autre part, celles qui se focalisent sur l'évaluation des progrès des élèves en s'appuyant sur des schémas quasi-expérimentaux.

Les recherches en didactique ont développé une expertise dans l'observation des situations de classe, notamment grâce à l'analyse de *verbatim* ou de productions écrites permettant de documenter la construction collective du savoir visé (Mercier, 1999). En accord avec Allal (2011), on reconnaîtra néanmoins que ces recherches prennent rarement en compte les processus, et surtout les produits d'apprentissage de chacun des élèves. S'inscrivant dans une tradition très présente dans la littérature anglo-saxonne (voir Allal, 2011) et dans les travaux inspirés de la psychologie éducationnelle (Crahay, De Corte, Verschaffel & Grégoire, 2008 ; Vlassis, 2013), d'autres recherches évaluent les dispositifs didactiques en s'appuyant notamment sur des comparaisons pré/post test. Si, les chercheurs peuvent ainsi s'intéresser aux progrès singuliers de chacun des élèves, force est de constater qu'ils se contentent généralement de décrire l'approche développée dans les classes expérimentales, n'appuyant que très légèrement cette description par une analyse de sa mise en œuvre effective et ne disant généralement pas grand-chose (sinon rien) de ce qui se passe dans les classes contrôles. Par conséquent, lorsqu'au final un progrès est constaté, il n'est pas toujours aisé de cerner précisément à quelle variable didactique précise il peut être attribué : qu'est-ce qui, parmi les différentes variables qui constituent la spécificité de l'approche didactique expérimentée, a été le réel déclencheur des apprentissages ?

Notons encore que l'efficacité des approches ne se limite pas à la sphère cognitive, mais devrait également prendre en compte les variables émotionnelles et motivationnelles dont il est de plus en plus clairement démontré qu'elles jouent un rôle majeur dans les apprentissages (voir notamment le concept de *mathematical disposition*, De Corte & Verschaffel, 2008 ou le concept de *rapport* à l'écriture ou à la lecture, Reuter et al., 2010).

Ce symposium regroupe huit communications proposées par des chercheurs algériens, belges, français, luxembourgeois et marocains. Il s'ouvre sur une réflexion critique, ciblée sur les apports des travaux menés en didactiques disciplinaires pour estimer les effets des processus d'enseignement/apprentissage. Les autres communications envisagent l'efficacité d'approches didactiques diverses (en mathématiques, en sciences, en français ou interdisciplinarité) en prenant en compte des facteurs cognitifs, métacognitifs, émotionnels et/ou motivationnels. Six communications appréhendent l'effet d'une approche didactique au moyen d'une évaluation au terme de l'intervention ou d'une comparaison pré-test / posttest, combinée ou non avec un groupe-contrôle. Les deux autres envisagent ces facteurs en cours d'apprentissage, durant des médiations entre l'élève et l'enseignant ou en observant l'appropriation par l'enseignant d'un dispositif didactique et sa mise en œuvre dans une classe.

Par-delà la diversité des approches didactiques développées, le fil directeur consistera à discuter les points forts et les limites des différents dispositifs mis en œuvre pour évaluer l'efficacité de ces approches didactiques.

Références

Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research, *Research Papers in Education*, 26(3), 329-336.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delacambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M, Verschaffel, L., De Corte, E. & Grégoire, J. (2008) (Eds.). *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp.25-54) Bruxelles : De Boeck Université.

De Corte, E. & Verschaffel, L. (2008). Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E.

De Corte & J. Grégoire (Eds.). *Enseignement et apprentissage des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* (pp.25-54) Bruxelles : De Boeck Université.

Fagnant, A. (2013). *Pour une complémentarité des recherches portant sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques*. Contribution à la table ronde « Perspectives de développement de la recherche en éducation et en formation ». Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF), Montpellier, du 27 au 30 Août 2013.

Mercier, A. (1999). La théorie des situations didactiques est-elle un œuvre collective ? Publié sous le titre « Comment appréhender le cognitif depuis la didactique ? ». In G. Lemoyne & F. Conne (Eds.), *Le cognitif dans la recherche en didactique des mathématiques*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delacambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Vlassis, J. (2013). Psychologie des apprentissages et didactique des mathématiques. Introduction. *Education & Formation*, e298, 9-10.

2. Structuration des actes

Daniel Bart propose une réflexion critique, ciblée sur les apports des travaux menés en didactiques disciplinaires pour estimer les effets des processus d'enseignement/apprentissage.

Corentin Poffé, Mélanie Laschet et Marie-Noëlle Hindryckx évoquent une recherche en didactique des sciences qui s'appuie sur un dispositif de type pré-post test pour évaluer l'efficacité d'une formation universitaire destinée à de futurs enseignants du secondaire. La recherche présentée par **Fathia Souissi, Zineb Haroun et Fatiha Kaddari** propose un cadre interdisciplinaire touchant notamment le domaine scientifique dans l'enseignement supérieur universitaire. Les auteures cherchent à mesurer l'efficacité de l'approche didactique proposée via une évaluation, menée au terme d'un processus de formation et touchant aux dimensions émotionnelles et motivationnelles, tout en incluant la notion de rapport au savoir.

Les trois communications suivantes portent sur les mathématiques dans l'enseignement primaire. La première communication, présentée par **Eric Mounier et Nathaie Pfaff** analyse les différentes étapes d'appropriation d'un dispositif didactique par les enseignants et observe sa mise en œuvre dans les classes. Les deux autres communications touchent à la résolution de problèmes arithmétiques et s'appuient sur un dispositif pré / post test et une comparaison classes expérimentales / classes contrôles. En plus des variables cognitives, elles mobilisent des variables motivationnelles (**Annick Fagnant, Amélie Auquière & Joëlle Vlassis**) ou émotionnelles (**Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven**).

Enfin, les deux dernières communications touchent à la didactique du français. La première communication s'appuie sur un dispositif quasi-expérimental classique pour évaluer l'implantation de cercles de lectures dans l'enseignement secondaire qualifiant (**Patricia Schillings & Emmanuelle Parlascino**) et la dernière s'intéresse aux facteurs qui interviennent en cours d'apprentissage, notamment durant des médiations *off-line* et *on-line* entre l'élève et l'enseignant (**Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven**) dans des situations de production écrite au niveau de l'enseignement primaire.

3. Titres des différentes contributions

D. Bart. Evaluer des « effets » d'enseignements/apprentissages : quelques apports de recherches en didactique.

C. Poffé, M. Laschet & G. Hindryckx. Evaluation de l'efficacité d'une approche didactique en formation d'enseignants du secondaire supérieur : la compétence schématiser en sciences biologiques

F. Souissi, Z. Haroun & F. Kaddari. Le rapport au savoir chez des étudiants du premier cycle universitaire : Analyse des variables émotionnelles et motivationnelles.

E. Mounier, & N. Pfaff. Évaluer une ressource pour l'enseignement en classe ordinaire : un exemple en mathématiques au Cours Préparatoire, élèves âgés de 6-7 ans.

A. Fagnant, A. Auquière & J. Vlassis. Résolution de problèmes arithmétiques et représentations schématiques : comment évaluer l'efficacité d'approches didactiques contrastées ?

V. Hanin & C. C. Van Nieuwenhoven. Formation au développement des compétences émotionnelles et des stratégies de résolution de problèmes des élèves de grade 5

S. Colognesi & C. Van Nieuwenhoven. L'impact des médiations métacognitives sur les productions d'écrits des élèves de fin du primaire.

P. Schillings & E. Parlascino. L'effet des cercles de lecture sur les compétences de lecture en 4e année de l'enseignement de qualification: le rôle des processus d'autorégulation des élèves.

Évaluer des « effets » d'enseignements/apprentissages : quelques apports des recherches en didactique

Daniel Bart

Dans le cadre du symposium « *L'évaluation de l'efficacité des approches didactiques : l'art de conjuguer didactique et évaluation ?* » (dir. A. Fagnant et P. Schillings), nous proposons de rendre compte des apports de travaux menés dans différentes didactiques disciplinaires sur cette question complexe (Rochex, 2004). Précisons que le terme didactique est entendu ici au sens de discipline de recherche scientifique, comme le précise Halté (1993, p. 15) pour la didactique du français : c'est-à-dire un ensemble d'investigations scientifiques ou « savantes » qui traitent de phénomènes d'enseignements/apprentissages référés à des « cadre[s] strictement disciplinaire[s] ». Lorsque nous parlons de travaux en didactiques ou de problématiques didactiques, nous pensons ici aux travaux scientifiques réalisés par des didacticiens dans leur communauté de recherche d'appartenance : par exemple la didactique du français ou la didactique des mathématiques.

C'est donc à l'apport de recherches* menées dans ces didactiques disciplinaires sur des questionnements liés aux effets des processus d'enseignements/apprentissages que nous allons nous intéresser. Plus exactement, nous allons voir comment des questionnements touchant à l'évaluation de dispositifs, méthodes, innovations, etc. ont été posés et traités dans quelques recherches en didactiques. À partir de cette perspective théorique et méthodologique (et donc épistémologique) en didactique, nous rendrons compte ensuite d'analyses didactiques critiques de démarches évaluatives externes visant à porter un jugement sur l'efficacité des systèmes scolaires au plan international avec le PISA.

1. Un point de vue sur l'évaluation construit depuis les didactiques

Si nombre de disciplines telles que la docimologie ou la psychologie se sont intéressées à l'évaluation (Delcambre, 2013), les préoccupations liées à l'évaluation dans les didactiques disciplinaires sont particulièrement fortes et se trouveraient à la racine même de leur constitution (Martinand, 1996). Ainsi, cet auteur avance l'idée que les didactiques des disciplines (notamment en français, mathématiques et sciences) se sont historiquement constituées en France dans les années 1970 autour d'une réflexion sur des formes d'enseignement repensées en fonction des problèmes effectifs des élèves dans leur appropriation des contenus disciplinaires, dans laquelle la question de l'évaluation était centrale. Les didactiques (*Ibid.*), auraient alors cherché à développer des stratégies d'évaluation à même de rendre compte d'une part de ces difficultés des élèves dans les méthodes classiques d'enseignement et d'autre part de l'efficacité de leurs propositions d'innovations pédagogiques. Dans les deux cas donc, un travail de recherche sur des évaluations plus informées, mieux instrumentées, aux cadres conceptuels affermis**.

Sans se lancer dans une recension exhaustive, un bref regard sur les premiers numéros de la revue *Repères*, en didactique du français, montre effectivement que Romian et Barré de Miniac (1970, pp. 53-57) constituent différents travaux d'évaluation parmi les « thèmes de recherche » de la discipline tandis que dans un « Point des recherches en cours » Romian toujours (1974, p. 74) explique en quoi les évaluations nourrissent et infléchissent les expérimentations et plus largement des recherches orientées vers l'innovation pédagogique. Citons encore le numéro 46 (1978), intitulé « La pédagogie du lexique. Problèmes d'évaluation », dans lequel la revue propose une réflexion sur divers instruments de test des acquisitions du vocabulaire en classe. Et les décennies suivant ces années 1970 ne semblent pas voir se tarir les problématiques de recherche liées aux évaluations (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Daunay & Reuter, 2005).

Il faudrait évidemment poursuivre cette exploration de manière systématique, notamment pour voir comment ce rapport à l'évaluation varie ou se décline dans les différentes didactiques (ce serait ainsi moins le cas en didactique des mathématiques selon Chevallard, 1986). Mais sans s'inscrire dans l'orientation militante et praxéologique typique des premières années de la didactique du français (largement discutée : Daunay & Reuter 2008), qui de fait tend à mettre au centre de ses préoccupations les questions d'effets ou d'efficacité, cette finalité transformative même lointaine semble faire de l'évaluation des processus d'enseignements/apprentissages, un enjeu majeur pour le fondement et le fonctionnement des didactiques*. Ne serait-ce d'ailleurs qu'en raison des questions socialement vives qui peuvent être adressées aux didactiques et qui les contraignent à définir une position (p. ex. sur l'efficacité comparée des méthodes d'enseignement de la lecture).

* Nous nous appuyons plus particulièrement ici sur les résultats d'un programme de recherche récent que l'équipe Théodile-CIREL à laquelle nous appartenons a consacré aux performances et apprentissages disciplinaires des élèves, et donc à leur évaluation (Daunay, 2008).

** Le lien entre développement d'innovations et développement des travaux de didactiques est toutefois controversé (Chevallard & Feldman, 1986 ; Daunay, 2007).

Il faudrait là encore pouvoir mieux cerner ce rapport à l'évaluation dans les recherches en didactiques, montrer en quoi il se distingue de ce qu'il est dans d'autres disciplines de recherches et en quoi il peut avoir des implications théoriques, méthodologiques ou axiologiques particulières. Nombre de didacticiens se sont du reste interrogés sur les démarches et les problèmes posés par l'évaluation des effets des dispositifs, innovations, approches, etc. dans leurs propres travaux de recherche ou ceux de leur communauté scientifique (p. ex. Mercier & Buty, 2004, en didactique des mathématiques). Y compris d'ailleurs pour mieux parfois se démarquer d'approches chargées de valeurs éducatives, militantes voire idéologiques (Dufays, 2007).

2 Spécificités d'une approche didactique de l'évaluation des démarches d'enseignements/apprentissages

Nous considérons ici l'évaluation des effets comme un problème de recherche à construire et à discuter dans des communautés scientifiques, ici, les didactiques. Pour le dire autrement, nous considérons à la suite de Daunay (2008) que les évaluations en recherche supposent de clarifier les cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent leurs questionnements (quels effets d'apprentissage ? quelles « efficacités » d'un enseignement ?) sans oublier les normes, valeurs, référents, etc. sur lesquels elles se fondent et qu'elles véhiculent parfois plus ou moins explicitement. Dans cette perspective de l'évaluation en recherche, se posera également donc la question des effets des contextes professionnels, institutionnels, politiques etc. (Jacquet-Francillon, 2005 ; Bart et al., 2013).

Conséquemment, il ne saurait y avoir en recherche d'évaluation générique ou transversale de performance ou d'effet et il faudrait toujours pouvoir spécifier l'objet de l'évaluation, les modalités empiriques de son investigation, les limites de l'opération, etc. puisqu'elle s'inscrit dans un travail de construction d'un point de vue, rattaché, formaté, organisé par le projet de connaissance, le système de questionnements, les cadres d'analyse des disciplines dans lesquelles ces travaux sont conduits. L'idée même d'évaluation réussie ou échouée devrait ainsi être clarifiée en fonction de l'ancrage disciplinaire. Une perspective de recherche didactique pourra se donner les moyens conceptuels et méthodologiques de construire l'intérêt heuristique des erreurs des élèves (Astolfi, 1997), leurs silences (Zaid, 2012), leurs imbécilités (Daunay, 2014) ou les « dysfonctionnements » de leurs réponses (Reuter, 2013b) en ce qu'ils constituent des indices concernant les stratégies, les connaissances disciplinaires, les difficultés et obstacles que rencontrent les élèves ou d'ailleurs les problèmes que posent les tests et questions auxquels ils sont soumis. De même qu'elle pourra reconstruire la figure du bon élève dans le système des positions qu'elle définit en fonction du contrat didactique qu'elle analyse dans les évaluations (Mercier et al., 2002, p. 14).

La spécificité de la « perspective évaluative » en didactique (Reuter, 2011, p. 134) pourrait ainsi chercher à construire et estimer la « valeur didactique » (Ibid., p. 140) des dispositifs d'enseignements-apprentissages : variation de maîtrise de tels ou tels contenus disciplinaires (savoirs, savoir-faire, attitudes, valeurs...) chez les apprenants concernés ou déplacement dans le « faire » des sujets didactiques (Zaid, 2012), etc. Pour prendre un exemple, des didacticiens (Reuter, 2007) s'intéressent aux effets d'un mode de travail pédagogique particulier (pédagogie Freinet) à l'école primaire, en tant qu'ils contribuent ou freinent selon les élèves, des apprentissages circonscrits : entrée dans l'écrit, pratiques de l'oral, savoirs en sciences, contenus mathématiques, etc... sans oublier d'interroger en quoi tel contenu de connaissance contraint une telle approche pédagogique.

Enfin, si le cadre scientifique formate le point de vue évaluatif et sa méthodologie (le questionnement théorique, la population testée, les épreuves, indicateurs et critères d'évaluations etc...), il contribue aussi à organiser les modalités de mise en discussion de ces évaluations dans la mesure où une évaluation *en recherche* a d'abord vocation à s'inscrire dans le dialogue théorique et le processus de construction* collective de savoirs d'une communauté de recherche particulière (Johsua, 1996). Le type de problèmes, de débats ou de controverses « méta » relatifs à ces évaluations se spécifie donc également disciplinairement et n'est pas sans effet rétroactif sur la construction des évaluations (voir p. ex. Reuter & Carra, 2005 ; Daunay, 2006).

3. Un exemple : analyses didactiques du PISA

Afin de mieux cerner les spécificités des réflexions des didactiques sur les approches évaluatives des effets pédagogiques, il nous a semblé particulièrement intéressant de nous intéresser à l'évaluation du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) qui se trouve en effet largement diffusée et exploitée dans des disciplines de recherche contrastées (psychométrie, sociologie, etc.).

Au regard de leur projet de connaissance, l'un des apports des recherches en didactiques sur le PISA peut être situé dans le questionnement des liens entre les contenus évalués dans l'enquête et les contenus enseignés ou à enseigner aux élèves. Sans visées d'exhaustivité**, signalons par exemple que Le Hebel (2012) s'intéresse en didactiques des sciences, aux relations entre les compétences et connaissances théoriquement requises par des items du PISA sciences 2006 et les stratégies et savoirs que mobilisent effectivement des élèves pour répondre à ces questions ; travail qui amène les auteurs à interroger non seulement les limites méthodologiques de l'enquête mais aussi les limites des modes d'interrogation des élèves par les enseignants en classes de science. En didactique du Français, Aeby Daghé (2010) explore les objets, supports et dispositifs d'enseignement effectifs qui correspondraient, en Suisse, à ce que le PISA définit comme lecture compréhension de l'écrit. Ces travaux conduisent l'auteur à insister notamment sur l'intérêt de mettre en perspective les résultats du PISA avec les capacités professionnelles des enseignants

* Reuter (1995, p. 17) place ainsi la question des effets dans son approche de la didactique : « j'entends ici la didactique comme théorie/théorisation des objets, situations, activités, effets de l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée ».

en situation de classe et les formes réelles d'engagement des élèves dans les pratiques correspondantes.

Au-delà de cette distance aux programmes et pratiques d'enseignement nationaux, qui correspond d'ailleurs à un choix méthodologique affirmé du PISA, Bain (2003) s'interroge plus largement sur la distance entre le cadre conceptuel de cette évaluation et les approches théoriques de didactique du français^{***}. Pointant notamment « l'absence d'une théorie élaborée organisant les différentes dimensions de la compréhension de l'écrit en tant qu'activité langagière » l'auteur (2003, p. 62) discute ainsi de la « validité didactique » du PISA.

Dans une perspective didactique critique proche, nous avons de notre côté procédé à des analyses exploratoires d'items (Bart & Daunay, à par.) en vue de mieux décrire l'assise conceptuelle du PISA autour de la notion de littératie. Ce travail nous a ainsi amené dans un premier temps à montrer comment cette approche de la littératie dans le PISA et son opérationnalisation dans des épreuves dites « authentiques » tendent à instituer, un soi-disant « Réel » universel comme contenu d'évaluation et à rendre conjointement moins visibles les savoirs disciplinaires en jeu (Bart, 2014).

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à cette notion de littératie sous l'angle du paradoxe qu'elle manifeste dans le PISA (Bart & Daunay, à par.) : l'affirmation que la construction de l'enquête permet d'évaluer les élèves dans des épreuves au plus près de situations de leur vie réelle (sociale, personnelle, scolaire...) et dans le même temps, l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif uniforme et standardisé d'enquête à l'échelle du monde. Dans cette perspective, nous avons choisi de nous intéresser à la manière dont le PISA traitait le texte littéraire au sein du domaine de la compréhension de l'écrit.

En nous centrant sur un exercice de compréhension du PISA construit à partir d'un morceau choisi et plus particulièrement sur une question liée à la compréhension d'une métaphore qui en est extraite, nous avons pu montrer (Ibid.) comment l'approche du texte littéraire dans cette évaluation conduit à réduire massivement les problèmes de compréhension à des problèmes de traitement local de la phrase. Ainsi, ignorant la variété des interprétations que génère la prise en compte des environs textuels proches de la métaphore en question et évacuant plus largement tous les facteurs de plurivocité du discours (culturels, sociaux, historiques, géographiques...), la métaphore est alors considérée dans le PISA comme naturelle, durable, universellement reconnaissable. Dès lors, on peut se demander d'un point de vue didactique, ce qu'une telle réduction de la complexité des phénomènes de compréhension à l'œuvre peut permettre d'évaluer en matière de compétences des élèves, de leurs difficultés et conjointement des stratégies d'enseignement qu'il faudrait envisager ou promouvoir...

4. Conclusion

Les réflexions des didactiques sur les questions liées à l'évaluation des dispositifs d'enseignements et d'apprentissages constituent des axes d'interrogations anciens et forts de ces communautés de recherche. Ce fonds collectif nous a permis d'insister sur la nécessaire construction de ces questions d'évaluation comme questions de recherche, inscrite dans des problématiques et des cadres disciplinaires théoriques et méthodologiques, construction qui la distingue des approches institutionnelles ou professionnelles de l'évaluation. Autant de questionnements et d'explicitations qui permettent de dénaturer la question des « effets » à évaluer en la rapportant à ses conditions théoriques d'émergence et de mesure.

C'est ainsi que nous avons ici tenté de cerner les traits d'une « perspective évaluative » en didactique (Reuter, 2011, p. 134) s'attachant à inscrire ses investigations autour des constituants du système didactique qui met en relation ternaire, savoirs, apprenant et enseignant (Chevallard, 1991). Et nous avons pu notamment voir comment les travaux de didactiques sur l'évaluation du PISA se centrent sur les contenus visés (compétences, savoirs, méthodes...), les pratiques et conceptions des enseignants et des élèves correspondantes etc. Parmi la diversité des recherches sur le PISA (Dierendonck & Fagnant, 2014), cela spécifie nettement les approches didactiques : par exemple, le sujet testé dans le PISA est pour ces dernières à réinscrire comme sujet didactique dans un dispositif d'enseignement/apprentissages disciplinaire médié par un enseignant, les contenus évalués sont à interroger au regard des matières enseignées ou à enseigner, etc.

Autant de questionnements complémentaires à d'autres disciplines de recherche s'intéressant à l'évaluation de l'École ou des apprentissages et qui contribuent à mieux cerner les intérêts, les limites et les problèmes que soulèvent ces dispositifs institutionnels d'évaluation et leur exploitation en recherche pour estimer ou comparer l'efficacité de systèmes scolaires. Travail d'autant plus nécessaire que la diffusion des « résultats » de ces enquêtes dépasse le seul monde institutionnel ou académique et que la technicité des méthodologies d'enquête croît (Burton et Dierendonck, 2011).

Références bibliographiques

Aeby Daghe S. (2010). L'enseignement de la lecture à Genève: quel objet enseigné ? quel objet évalué ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(3), 467-487.

* Cela semble une différence cruciale avec d'autres dispositifs et discours évaluatifs (institutionnels, experts, agences d'évaluation...).

** Citons également : Weiss (2010) en didactique des sciences et Bodin (2006) en didactique des mathématiques.

*** Sur le fonctionnement de ce type d'évaluation, voir également : Lafontaine (2002) et Rémond (2005).

- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, P. (dir.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Astolfi, J.-P. (1997), *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 59-78.
- Bart, D. et Daunay, B. (à par.). Une évaluation standard de la compréhension de l'écrit à l'échelle mondiale ? Les problèmes posés par une conception « universaliste » du réel dans le programme PISA, *Éducation comparée*.
- Bart, D., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2013). Répondre à une demande institutionnelle d'évaluation : quelques problèmes de méthodologie de recherche. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 46(3), 41-62.
- Bart, D. (2014). La littératie dans PISA : entre essentialisation du Réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires. *Spirale*, (53), 111-120.
- Bodin, A. (2006). Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue Français. *Bulletin de l'APMEP*, (463), 240-265.
- Burton, R. et Dierendonck, C. (2013). Conclusion, *Mesure et évaluation en éducation*, « Les enquêtes internationales », vol. 34, n°2, 113-117.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-59). Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. et Feldmann, S. (1986). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Publication de l'IREM d'Aix-Marseille, 3, Marseille.
- Daunay, B. (2007). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. Dans J.-L., Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 35-43). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. Dans B., Daunay et J.L., Dufays (dir.), *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 175-185). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux. *Pratiques*, (137-138), 57-78.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2005). L'Évaluation en didactique du français. Résurgence d'une problématique. *Repères*, (31), 2-9.
- Daunay, B. (2006). Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation. *Cahiers d'études du CUEEP*, (57), 71-81.
- Daunay, B. (2008), Performances et apprentissages disciplinaires. *Cahiers Théodile*, (8), 7-23.
- Delcambre, I. (2013/2007). Évaluation. In Yves Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 101-105). Bruxelles : De Boeck.
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 43-82.
- Dufays, J.-L. (dir.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 35-43). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Halté, J.-F. (1993). *La didactique du français*, Paris, PUF.
- Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, 153, 5-12.
- Johsua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un «résultat» en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(2), 197-219.
- Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans en communauté française de Belgique. *La lettre de l'AIRDF*, (30), 3-16.

le Hebel, F., Montpied, P. et Tiberghien A. (2012). Analyse des réponses d'élèves lors de l'évaluation de la culture scientifique par PISA en France. *Recherches en Didactique*, (14), 65-84.

Martinand, J.L. (1996). D'où est venue la didactique ? *Éducatives*, (7), 22-25.

Mercier, A. et Buty, C. (2004). Évaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 47-59.

Rémond, M. (2005). Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. *Repères*, (32), 113-140.

Repères (1978). La pédagogie du lexique. Problèmes d'évaluation, (46).

Reuter, Y. et Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique alternatif : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie Freinet. *Revue Française de Pédagogie*, 153, 39-53.

Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, (86), 5-23.

Reuter, Y. (2011). À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion. *Recherches en Didactiques*, (11), 129-142.

Reuter, Y. (2013b). *Panser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y. (dir.) (2013a/2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.

Rochex, J.-Y. (2004). Présentation, *Revue française de pédagogie*, 148, 5-10.

Romian, H. & de Miniac, C. (1970). Thèmes de recherche. *Repères*, (6), 53-57.

Romian, H. (1974). Point des recherches en cours. *Repères*, (23), 73-79.

Weiss, L. (2010). L'enseignement des sciences au secondaire obligatoire en Suisse romande, au regard des enquêtes internationales sur la culture scientifique des jeunes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(32), 393-420.

Zaid, A. (2012). Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves. *Éducation et Didactique*, 6(3), 125-146.

Évaluer une ressource pour l'enseignement en classe ordinaire : un exemple en mathématiques au Cours Préparatoire, élèves âgés de 6-7 ans

Eric Mounier & Nathalie Pfaff

La communication aborde le sens et le rôle de l'évaluation d'une ressource dans le cadre d'une recherche en didactique des mathématiques. La ressource a pour point de départ une ingénierie didactique pour la classe de CP.

Nadine Grapin, Eric Mounier, Nathalie Pfaff et Elsa Prigent forment une équipe d'enseignants et de formateurs engagés dans la recherche qui a étudié une ressource testée depuis 2009 dans une, deux, dix puis douze classes de CP en 2013-2014. Elle est issue d'un travail de thèse sur la numération (Mounier, 2010). Nous avons utilisé l'ingénierie exposée dans le dernier chapitre de la thèse pour poursuivre la recherche avec son introduction en classe ordinaire et développer ainsi une ingénierie dite de 2e génération (Perrin-Glorian, 2011). Il s'est agi de tenir compte des contraintes et marges de manœuvre des enseignants (Robert & Rogalski, 2002).

Nous présentons tout d'abord brièvement l'évolution de la ressource. Elle est issue d'un processus qui peut se comprendre comme une évaluation informelle dont le moteur est moins la production de résultats pour la recherche que la construction de la ressource elle-même.

Nous abordons ensuite plus largement un deuxième aspect, celui de l'évaluation de la ressource produite. Cette évaluation est en cours. Nous exposons les premiers résultats concernant les apprentissages des élèves. Le texte de cadrage du symposium souligne « l'importance d'une analyse rigoureuse du processus et des produits d'apprentissage » et « la nécessité de chercher à savoir ce que chaque élève apprend réellement dans les situations analysées ». Nous indiquons les écueils rencontrés dans cette analyse en ce qui concerne les élèves de CP et une large part sera laissée aux résultats que nous avons obtenus. Nous montrons ensuite la nécessité de questionner la façon dont un enseignant s'empare d'une ressource pour évaluer celle-ci. Nous présentons alors l'ensemble du dispositif mis en place.

Evaluation de l'efficacité d'une approche didactique en formation d'enseignants du secondaire supérieur : la compétence schématiser en sciences biologiques

Corentin Poffé, Mélanie Laschet & Marie-Noëlle Hindryckx

1. Contexte

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation des futurs enseignants de sciences au secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans), est une formation de 30 crédits qui s'organise à l'Université, dans le cadre de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur ou du Master à finalité didactique.

Cette formation comprend des cours généraux s'adressant à toutes les disciplines et, pour moitié, des cours de didactique disciplinaire au sein desquels s'organisent des stages d'enseignement.

Les cours de didactique disciplinaire s'organisent comme suit sur une année académique :

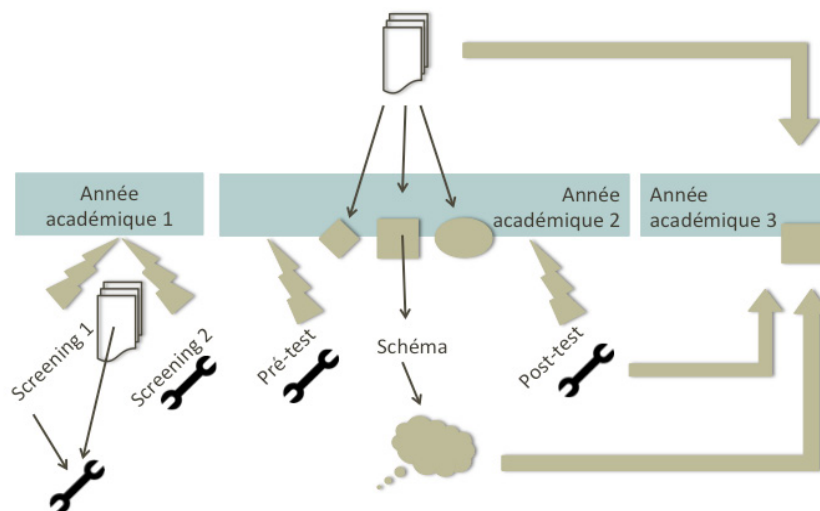
- le cours de didactique des sciences biologiques (75 heures) dispensé en modules didactiques ;
- les stages d'enseignement (40 périodes de 50 minutes) qui ont lieu dans les classes du secondaire, avec le suivi d'un ou plusieurs maîtres de stage ;
- un stage d'observation d'enseignants dans leur classe (10 périodes) ;
- un module de pratiques réflexives (10 heures).

Les stages sont divisés en trois périodes et chaque période est clôturée par un rapport de stage comprenant, *a minima*, les préparations des leçons et les supports d'enseignement, y compris les supports pour l'étude distribués aux élèves.

2. Présentation du dispositif d'évaluation de l'efficacité d'une approche didactique

En tant que formateurs, nous nous sommes intéressés aux supports pour l'étude proposés par les stagiaires aux élèves du secondaire lors des cours de sciences biologiques en Fédération Wallonie-Bruxelles (Poffé, Laschet & Hindryckx, 2015). Les « supports pour l'étude » sont les traces écrites (photocopies ou photocopiés) que les stagiaires* distribuent à leurs élèves en vue de l'étude à domicile.

Voici le dispositif d'évaluation de l'efficacité d'une approche didactique, concernant ces supports d'enseignement, qui a été mis en place.

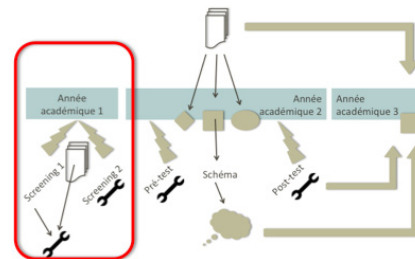


On peut tout d'abord remarquer que le dispositif s'étend sur trois années académiques. La première année a permis de mener une étude exploratoire (screening 1 et 2) pour la constitution d'un outil (représenté par une clé), la deuxième, de construire et tester une intervention didactique spécifique sur la schématisation (représentée par un carré) et d'implémenter un module de formation qui prend place la troisième année.

* Pour plus de clarté, les étudiants futurs enseignants sont appelés « les stagiaires » et leurs élèves du secondaire supérieur, « les élèves ».

2.1. Recherche exploratoire descriptive

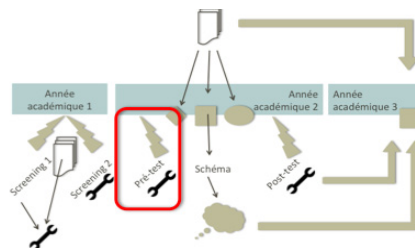
Une recherche exploratoire, au sens de Sprenger-Charolle, Lazure, Gagné & Ropé (1987) et Astolfi (1993), a été menée (année académique 2011-2012). Elle a consisté, dans un premier temps, en une consultation de la littérature de recherche sur les inégalités d'apprentissage ainsi que les difficultés posées aux élèves par les supports pour l'étude (Poffé *et al.*, 2015). Dans un deuxième temps, un passage en revue des supports a été mené (screening 1) pour identifier leur composition ainsi que les différences et ressemblances entre les manières de faire des stagiaires. Ce premier état des lieux qualitatif a permis de construire un **outil**, une grille de lecture des supports (Poffé *et al.*, 2015), qui a alors rendu possible une analyse plus quantitative sur ces mêmes supports pour l'étude (screening 2).



L'unité de comptage utilisée était la période de cours (50 minutes). Effectivement, les variables sont nombreuses dans l'organisation des stages (différents maîtres de stages, différents types d'enseignement, différents établissements scolaires et différents types d'élèves en fonction de leur âge) ; il a donc fallu trouver une unité commune : la période de cours. Nous avons donc analysé la composition des supports pour l'étude, par période d'enseignement. Il est évident qu'un même support d'enseignement couvre parfois plusieurs périodes, un effet multiplicateur apparaît alors.

2.2. Pré-test

Lors de la deuxième année académique (2012-2013), nous avons utilisé l'outil d'analyse construit l'année précédente pour analyser les supports pour l'étude des stagiaires. Il s'agissait donc bien de stagiaires fraîchement inscrits à la formation, prestant leurs premières heures de stages, sans avoir vécu de modules de formation spécifiques. En effet, les cours du début de l'année servent surtout à assurer aux stagiaires un « kit de survie » pour assumer quelques heures de stages : comment construire une leçon pour le secondaire ? Comment utiliser les référentiels légaux ? Comment cerner le(s) concept(s) à enseigner ? ...



Ce pré-test a permis aux formateurs de développer, pour la suite de la formation, des modules spécifiques en lien avec les manques ou les difficultés constatés.

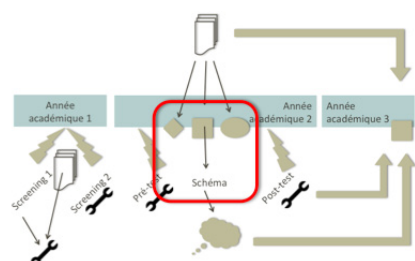
Nous avons, notamment, remarqué que les stagiaires utilisaient de nombreuses illustrations dont la présence dans les supports pour l'étude n'était pas toujours adéquate ou explicite. Or, dans l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves doivent être amenés à lire, à comprendre et à analyser des schémas lors des cours de sciences. De plus, la réalisation, par les élèves, de schémas fonctionnels prend également sa place à ce niveau d'enseignement.

Nous reprenons donc ici l'exemple du module visant à travailler la compétence schématiser.

2.3. Intervention didactique raisonnée en formation initiale

À la lumière de cette étude exploratoire (pré-test), un module visant à développer, chez les stagiaires, des compétences didactiques en lien avec la compétence schématiser a pris place dans la formation de ces derniers (intervention didactique raisonnée).

Le module de formation proposé en formation initiale des enseignants a été construit sur le principe de l'isomorphisme (Tardif, 1997, 1999) : les situations dans lesquelles sont plongés les stagiaires ne sont pas directement transposables dans une classe du secondaire, mais les mettent tantôt dans la position d'un élève, tantôt dans leur rôle d'enseignant, face à la lecture, à la construction ou à l'utilisation de schémas au sein d'une séquence d'apprentissage. Cette organisation permet aux stagiaires une posture réflexive à différents moments, avec l'aide des formateurs. Cependant, cet isomorphisme des situations à lui seul ne suffit pas. Un accompagnement des stagiaires dans les phases de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation est strictement nécessaire pour permettre l'identification, l'analyse et l'exercitation de savoirs, savoir-faire et attitudes qui ont été mis en œuvre. Cet accompagnement mettra ainsi en avant les critères de réussite de l'action professionnelle qui pourront être réinvestis en situation nouvelle aux caractéristiques analogues (un stage, par exemple) (Legendre, 1994 ; Jonnaert, 2004).



Au moment de la formation auquel le module de formation leur est proposé, l'ensemble des étudiants a déjà dispensé des leçons dans le cadre des stages. Ils ont donc déjà été amenés à sélectionner et utiliser des schémas dans le cadre de leurs enseignements.

Voici donc les différentes étapes de ce module de formation dont le but est une prise de conscience de la multiplicité des enjeux lors de l'exercisation d'une compétence telle que schématiser en sciences biologiques (Peterfalvi, 1988 ; Bautier, 2011) :

Phase individuelle

- Sélectionner un schéma pour l'enseignement

Phases de groupe

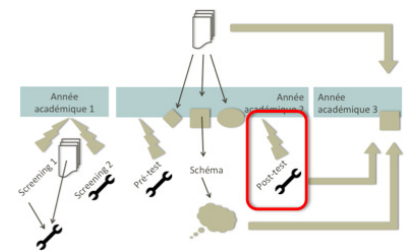
- Rendre explicite le choix opéré : contextualisation
- Décrire les difficultés d'exploitation d'un schéma en situation de classe : décontextualisation
- Construire un schéma pour la classe : recontextualisation

Phases collectives

- Mise en commun des échanges par groupes
- Généralisation et ouverture : les apports de la recherche en didactique et transfert des acquis en situation de stage dans les supports pour l'étude

2.4. Post-test

Pour mesurer l'efficacité du dispositif de formation mis en place (recherche évaluative pour fin d'amélioration, Van der Maren, 2003), une seconde collecte de données, après le module (post-test), a été effectuée selon les mêmes modalités que l'étude exploratoire. Il s'agissait bien ici de la même cohorte d'étudiants qu'au pré-test, mais après qu'ils aient vécu le module de formation spécifique à la compétence schématiser. En portant notre attention sur le choix des illustrations réalisés par les étudiants pour composer des supports pour l'étude de leurs élèves après le module de formation (post-test), nous avons constaté plusieurs changements.



Avant le module, les étudiants multipliaient les représentations différentes d'un même concept sans nécessité réelle pour la compréhension de ce dernier. Par exemple, au moment d'aborder la réplication de l'ADN, celui-ci était souvent représenté de 3 ou 4 façons différentes suivant la phase de la réplication expliquée, ce qui pouvait embrouiller les élèves dans la reconnaissance des structures pour signifier les bases. À la suite du module, nous avons pu constater une plus grande cohérence dans la succession des schémas, en veillant à garder les mêmes codes d'un schéma à l'autre. À ce stade, nous posons l'hypothèse que les étudiants ont pris conscience de la multiplicité d'enjeux au sein d'une même activité : la compréhension des étapes d'un phénomène et l'identification des communs entre plusieurs schémas représentant un même concept.

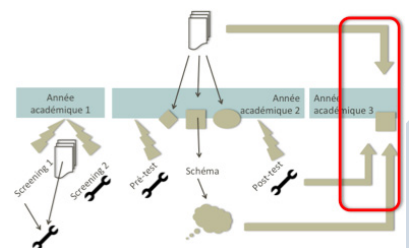
Nous avons constaté, après le module, une diminution du nombre de schémas qui combinent plusieurs phases temporelles et réclament plusieurs niveaux de lecture, souvent non explicités aux élèves. Nous pouvons poser plusieurs hypothèses à cet état de fait : soit les étudiants ont soigneusement contourné les difficultés liées à ce type de schémas en les éliminant, soit les matières abordées lors des deux périodes de stage postérieures au module se prêtaient moins à l'utilisation des schémas dynamiques.

Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté la quasi disparition des « enluminures » qui peuvent perturber la lecture d'un schéma (termes inutiles, légendes en langue étrangère, illustrations comiques...). Loin d'être neutre à ce propos, le discours du formateur est sans doute en partie responsable de cette disparition.

Enfin, les étudiants ont porté, après le module, une attention particulière à la place accordée au schéma dans les notes de cours distribuées aux élèves : taille et netteté des schémas correctes, présence d'une légende, schémas bien articulés avec le texte.

2.5. Modification de la formation

L'année académique suivante (2013-2014), le module de formation spécifique traitant de la compétence schématiser a pu être implémenté, en fonction des évaluations des pré et post-tests ; des retours réflexifs des stagiaires lors des modules et en stage ; des reculs réflexifs des formateurs et de la littérature de recherche.



3. Discussion

Cette analyse inférentielle de données de recherche, recueillies selon des modalités variées et sur des échantillons modestes (supports pour l'étude), ne permet ni de séparer clairement les effets du module de formation des apports de la formation globale dispensée sur une année, ni d'identifier un éventuel effet de cohorte (groupe de stagiaires d'une même année académique). Cependant, dans le but d'un aménagement d'une pratique éducative, les renseignements ainsi obtenus semblent suffisants pour contribuer à l'amélioration de cette pratique (Van der Maren, 2003).

La mise en place de ce dispositif de recherche n'autorise pas non plus la mesure des effets des changements de pratiques des stagiaires sur l'apprentissage de leurs élèves. En effet, aucune observation de la part des formateurs en classe de stage ne s'est centrée sur la compétence schématiser et les résultats d'apprentissage des élèves à ce niveau n'ont pas été convoqués. Il s'agissait uniquement de chercher comment améliorer la formation des enseignants, sur base de lacunes constatées lors d'un pré-test, en sollicitant les écrits de la recherche en didactique pour construire le module de formation.

Cette analyse a tout de même permis de pointer quelques éléments autorisant la mesure de l'impact de cette formation : plus grande cohérence dans le choix de la succession des schémas ; meilleure articulation des textes et des schémas dans les supports ; plus grande attention portée à la qualité de reproduction de ces supports ; moins de schémas présentant simultanément plusieurs étapes successives ou qui réclament à l'élève plusieurs niveaux de lecture... Encore faut-il vérifier que ces changements sont dûs à l'intégration par les stagiaires de leur nécessité et pas uniquement par désirabilité sociale ou à cause de la pression de l'évaluation inhérente à la formation en cours d'acquisition.

Soulignons la difficulté réelle pour des formateurs, d'assumer en même temps le rôle de chercheurs : peu de temps disponible, peu de moyens et position difficile à tenir selon un rôle ou un autre.

Bibliographie

Astolfi J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 103 (5-18).

Bautier, E. (2011). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Ed.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp.157-172). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Jonnaert, Ph. (2004). Adaptation et non transfert. In Jonnaert, Ph. & Masciotra, D. (Eds). *Constructivisme - Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* - Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.-F. (1994). Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(4), 657-677.

Peterfalvi, B. (1988). Outils graphiques, anticipation de la tâche, raisonnement. *Aster*, 6, 47-90.

Poffé C., Laschet M. & Hindryckx M.-N. (2015). Les supports pour l'étude fournis à l'élève en sciences biologiques sont-ils créateurs d'inégalités scolaires ? Étude exploratoire de productions de futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 55 (pp. 137-152).

[Page Web]. Accès : <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1212>

Sprenger-Charolles L., Lazure R., Gagné G., & Ropé F. (1987). Propositions pour une typologie de recherches – *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 11 (49-71).

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Logiques.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Résolution de problèmes arithmétiques et représentations schématiques : comment évaluer l'efficacité d'approches didactiques contrastées ?

Annick Fagnant, Amélie Auquièrre & Joëlle Vlassis

Au cours des dernières décennies, l'importance des représentations en résolution de problèmes arithmétiques a été mise en évidence par différentes recherches en didactique des mathématiques, plus ou moins influencées par les apports de la psychologie cognitive ou de la perspective socioculturelle (Coquin-Viennot & Moreau, 2003 ; Levain, Le Borgne, & Simar, 2006, Van Dijk, van Oers & Terwel, 2003).

Dans une perspective influencée par la psychologie cognitive, de nombreuses recherches ont mis l'accent sur l'enseignement de représentations prédéfinies correspondant à certaines catégories de problèmes et vues comme des « aides externes » à la résolution (voir notamment Julo, 2002 pour une synthèse). D'autres travaux, menés dans une perspective socioculturelle, ont mis en évidence le lien réciproque entre le sens en mathématique et la construction de « modèles » (voir notamment Van Dijk, van Oers & Terwel, 2003). Dans cette perspective, plutôt que de proposer aux élèves des « modèles » ou des « représentations prédéfinies » comme aide à la résolution, c'est alors aux élèves de construire eux-mêmes des symbolisations qui peuvent les aider à construire du sens dans des situations de communication.

Si l'intérêt des « représentations schématiques » n'est plus à démontrer, la façon d'apprendre aux élèves à construire ces représentations est toujours sujette à débats. Dans une première étude menée auprès d'élèves de 4^e année primaire (grade 4), Fagnant et Vlassis (2013) ont tenté d'éclairer cette problématique au départ d'un dispositif expérimental consistant à proposer aux élèves des problèmes à résoudre, accompagnés ou non d'indications relatives à la construction d'une représentation schématique. Alors qu'aucune phase d'enseignement proprement dite n'avait été développée, la simple mise en présence de ces différents types de schématisations, et l'incitation à les réutiliser par la suite, a déjà permis de constater des gains notables entre les différentes étapes de testing. Dans la lignée de ces travaux, une seconde étude (Auquièrre, 2013) s'est cette fois attelée à expérimenter, dans des classes de même niveau scolaire, la mise en œuvre d'approches didactiques contrastées : l'une visant à l'utilisation de schémas prédéfinis (van Garderen, 2007), l'autre cherchant à aider les élèves dans le processus de construction de « dessins libres » (Csíkos, Szitányi, & Kelemen, 2012).

L'étude menée par Auquièrre (2013) s'appuyait sur un dispositif quasi-expérimental classique. Chacune des deux approches didactiques a été mise en œuvre dans une classe de 4^e année primaire. L'intervention, assez brève (5 séances), était encadrée par un pré-test et un post-test, proposé au même moment dans quatre classes contrôles dans lesquelles aucune intervention n'était proposée. Quelques semaines plus tard, un post-test différé a également été proposé dans ces six classes. Lors de chacun des moments de testing, les élèves étaient soumis à un test cognitif (constitué de problèmes à résoudre) et à un questionnaire motivationnel (repris de Marcoux, 2012). De façon à évaluer les capacités de transfert, le test cognitif était composé non seulement de problèmes proches de ceux utilisés durant l'intervention, mais aussi de problèmes de structure différente.

Dans le cadre de ce symposium, après une présentation des deux approches développées, du dispositif expérimental et des résultats principaux obtenus, nous chercherons à pointer les points forts et les limites du dispositif mis en place pour évaluer l'efficacité respective des deux approches didactiques. Globalement, si le questionnaire motivationnel et les tests cognitifs permettent de pointer les progrès observés (peu de variation au niveau des variables motivationnelles, mais des progrès notables au niveau des performances et des démarches employées chez la plupart des élèves des classes expérimentales), le test de transfert et le post-test différé permettent aussi de nuancer ces résultats (peu de progrès sur les tâches de transfert, diminution des performances au post-test différé). De plus, si la comparaison entre les classes expérimentales et les classes contrôles permet de mettre en évidence l'importance des progrès observés dans les classes expérimentales, les résultats obtenus au post-test différé soulèvent de nouveaux questionnements (notamment une augmentation des performances dans les classes contrôles) auxquels le dispositif mis en place ne permet pas réellement de répondre. Finalement, deux limites majeures du dispositif développé sont à pointer : d'une part, le fait qu'aucune observation n'ait été menée dans les classes contrôles et, d'autre part, le fait que l'approche développée dans les classes expérimentales relève d'une intervention ponctuelle assez brève qui ne prend sans doute pas suffisamment en compte la micro-culture (Cobb & Yackel, 1996) à l'œuvre dans ces classes, en dehors de l'intervention elle-même. En ce sens, les travaux menés par la RME aux Pays-Bas et par les chercheurs de l'institut Vanderbilt aux USA (voir Cobb, Zhao & Visnovska, 2008) pourraient apporter un éclairage complémentaire à la question guidant ce symposium.

Références

- Auquier, A. (2013). *Les représentations schématiques comme soutien à la résolution de problèmes arithmétiques en quatrième primaire. Étude comparative de deux approches d'aide à la construction de représentations de problèmes mathématiques*. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Université de Liège, document non publié.
- Cobb, P. & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Education psychologist*, 3, 175-190.
- Cobb, P., Zhao, Q. & Visnovska, J. (2008). Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education. *Education et didactique*, 2(1), 105-124.
- Coquin-Viennot, D., & Moreau, S. (2003). Highlighting the role of the episodic situation model in the solving of arithmetical problems. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII(3), 267-279.
- Csíkos, C., Sztányi, J., & Kelemen, R. (2012). The effects of using in developing young children's mathematical word problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 47-65.
- Fagnant, A., & Vlassis, J. (2013). Schematic representations in arithmetical problem solving: Analysis of their impact on grade 4 students. *Educational Studies in Mathematics*, 84, 149-168.
- Julo, J. (2002). Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes ? *Grand N*, 69, 31- 52.
- Levain, JP., Le Borgne, P. & Simar, A. (2006). Apprentissage de schémas et résolution de problèmes en SEGPA. *Revue Française de Pédagogie*, 159, 95-109.
- Marcoux, G. (2012). *Tâches scolaires et mobilisation adaptée de procédures : quels paramètres sont influents ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, document non publié.
- Van Dijk, I., van Oers, B., & Terwel, J. (2003). Providing or designing? Constructing models in primary maths education. *Learning and Instruction*, 13, 53-72.
- Van Garderen, D. (2007). Teaching students with LD to use diagrams to solve mathematical world problems. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 540-553.

Formation au développement des compétences émotionnelles et des stratégies de résolution de problèmes des élèves de grade 5

Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven

Si la nécessité de développer la métacognition chez les élèves ne fait plus de doute : son impact sur l'apprentissage et les performances scolaires ayant été démontré sur des publics variés et internationaux (Focant, 2004 ; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006 ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) ; les études sur la régulation des émotions sont, quant à elles, plus rares. Or, bien qu'investiguées plus récemment, les émotions sont reconnues, à l'instar des facteurs cognitifs et motivationnels, comme des composantes majeures de l'apprentissage et des performances scolaires. Effectivement, plusieurs études (Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper, 2013 ; Govaerts, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2014 ; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2007) ont montré le rôle déterminant des émotions dans la performance académique, la motivation, les stratégies d'apprentissage, la régulation et l'effort investi en mathématiques. Dès lors que les émotions sont considérées comme des composantes majeures de l'apprentissage, au même titre que les variables cognitives et motivationnelles, il devient nécessaire de pouvoir les réguler. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente communication.

L'étude menée par De Corte, Depapepe, Op't Eynde & Verschaffel (2011) auprès d'élèves de 14 et 16 ans montre que ces derniers régulent peu leurs émotions face à un problème en mathématique. Ce constat les conduit à la conclusion suivante: [...] as a consequence, they risk to end up in a negative spiral where the use of inappropriate regulation strategies results in weak performance, and, thus in even experiencing more stress » (p.490). Au vu de l'importance des émotions, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la potentialité de développer les compétences émotionnelles (CE) de l'individu, autrement dit, sa capacité à identifier, comprendre, exprimer et réguler ses émotions et celles d'autrui (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2005 ; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, 2009). A notre connaissance, la seule étude effectuée sur un jeune public est celle menée par Bresseur (2013) auprès d'adolescents à haut-potentiel intellectuel. Cette dernière met en évidence une amélioration significative des CE via la formation ainsi qu'un maintien de ces dernières dans le temps.

Afin d'éclairer davantage la littérature à ce sujet, nous avons créé une formation visant le développement des CE des élèves de grade 5 en résolution de problèmes mathématiques. Plusieurs raisons expliquent le choix de cet objet d'étude. Tout d'abord, les résultats des élèves de sixième primaire au CEB mettent en évidence de faibles performances en résolution de problèmes (Ministère de la Communauté française, 2011). Ensuite, plusieurs chercheurs soulignent l'usage par les élèves de démarches de résolution superficielles –non prise en compte des connaissances du monde réel ; résolution basée sur la recherche d'indices sémantiques, etc. – (Gamo, Nogry & Sander, 2014 ; Houdement, 2014 ; Verschaffel, Greer & De Corte, 2000) et la non efficacité de celles-ci pour résoudre de vrais problèmes (Fagnant, Demonty, Lejong & Crahay, 2013). Finalement, une étude menée par Op't Eynde et al. (2007) met en évidence une occurrence importante d'émotions négatives dans ce type de tâche.

Cette formation a été conçue sur base des apports théoriques de Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis (2009) et d'une formation visant la gestion des migraines proposée par Miliche (2012). Plus précisément, elle consiste en 5 séances d'environ 2h30 répartie sur 5 semaines : 1h30 est consacrée à un apprentissage émotionnel spécifique – définir le concept d'émotion ; mettre des mots sur ce que l'on ressent ; diminuer ses émotions négatives et augmenter ses émotions positives au travers d'analyses de situations, de réflexions collectives et individuelles et de mimes – et, l'heure restante porte sur la résolution de problèmes mathématiques.

Cette étude a été menée auprès de 87 élèves provenant de deux établissements bruxellois. Précisons aussi que le groupe contrôle (N=43, M=11, SD=.41) et expérimental (N= 44, M = 11 ; SD=.40) présentent une composition fille-garçon semblable.

Afin de mesurer l'impact de cette formation sur les émotions ressenties, les stratégies de régulation utilisées et les performances en résolution de problèmes, les élèves ont été invités à compléter trois questionnaires et ce, avant l'intervention et, après l'intervention. Les émotions ressenties ont été appréhendées par une mesure implicite d'humeur sous forme d'idéogrammes. Les stratégies de régulation ont, pour leur part, été mesurées via un questionnaire couvrant 19 stratégies de régulation des émotions négatives – 8 fonctionnelles et 11 dysfonctionnelles. La validité interne de ces deux premiers instruments a été confirmée par des analyses factorielles et des alphas de Cronbach. Finalement, les performances en résolution de problèmes ont été appréhendées par un test classique portant sur la proportionnalité. Des entretiens avec les enseignants et les élèves impliqués dans la formation ainsi qu'une analyse des copies d'élèves permettent d'enrichir ces données d'informations de nature qualitative.

Bien que les analyses statistiques ne permettent pas de distinguer le groupe expérimental du groupe contrôle en termes d'émotions, de CE et de performances, le discours des enseignants laisse croire à l'intérêt de cette formation. Effectivement, ces derniers soulignent, d'une part, la richesse de la formation et, d'autre part, son impact sur le climat de classe et le développement personnel de l'élève. Ils marquent également leur étonnement quant aux nombreuses connaissances des élèves relatives aux émotions et leur inquiétude face à l'occurrence élevée des émotions négatives ressenties en résolution de problèmes. Par

ailleurs, ils pointent l'importance accordée au rapport à l'écrit dans la formation et ce que cela implique en termes de temps et d'engagement de la part des élèves. De plus, ces derniers, à l'instar des élèves soulèvent la charge cognitive trop importante à effectuer par semaine. Effectivement, l'appropriation de ces concepts totalement neufs nécessite plus de temps que prévu. De ce fait, au lieu d'allonger le temps de travail par semaine, ces derniers préconisent de faciliter la « digestion » des concepts en réduisant le contenu hebdomadaire et en allongeant la période de formation.

Les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus seront discutés tant dans une perspective d'amélioration des outils de recueils élaborés en lien avec les modèles sollicités qu'à la lumière des contraintes d'une expérimentation en milieu naturel. L'appropriation d'une formation, pensée par des chercheurs, par des professionnels de terrain sera également évoquée.

Références

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. & Kuyper, H. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: a growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 150-161.
- Brasseur, S. (2013). Etude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel, thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- De Corte, E., Depaeppe, F., Op't Eynde, P. & Verschaffel, L. (2011). Students' self-regulation of emotions in mathematics: an analysis of meta-emotional knowledge and skills, *ZDM Mathematics Education*, 43 (4), 483-495.
- Fagnant, A., Demonty, I., Lejong, M. & Crahay, M. (2013). La résolution de problèmes : un processus complexe de « modélisation mathématique ». *Bulletin d'informations pédagogiques*, (54), 29-39.
- Focant, J. (2004). Stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques, thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Gamo, S., Nogry, S. & Sander, E. (2014). Réduire les effets de contenu en résolution de problèmes pour favoriser la construction d'une représentation alternative. *Cahiers des Sciences de l'Education*, 36, 35-65.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. In R. Schulze & R. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 232-253). Cambridge: Hogrefe & Huver Publishers.
- Govaerts, S. (2006). Les processus motivationnels émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire: étude de leurs interactions, thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation non publiée, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Hanin, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2014). Motivation, emotions and mathematics performance of 8th grade students. Paper presented at the International Conference on Motivation. Helsinki, Finlande.
- Hanin, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2013). Etude de la motivation, des émotions et des performances en algèbre des apprenants de deuxième secondaire: effet d'un dispositif ludique sur ces trois dimensions, mémoire en sciences de l'éducation non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Houdement, C. (2014). Des connaissances fonctionnelles (mais ignorées) en résolution de problèmes arithmétiques. *Cahiers des Sciences de l'Education*, 36, 7-33.
- Martinez-Pons, M. & Zimmerman, B.J. (1990). Student differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Mikolajczak, M., Quoidback, J., Kotsou, I. & Nélis, D. (2009). Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod.
- Miliche, S. (2012). Formation: Gestion des migraines par le biais des compétences émotionnelles. Thèse de doctorat en cours, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2011). CEB 2011. Dossier de présentation à l'attention des enseignants. En ligne <http://www.enseignement.be/index.php?page=26754&navi=3376>.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions : a key component of self-regulated learning ? In R. Pekrun & P.A. Schutz (Eds.), *Emotion in education* (pp.185-204). USA: Elsevier
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology Review*, 37 (2), 91-106.

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, (1), 3-14.

Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Hollande: Swets & Zeitlinger Publishers.

Les situations-défis comme déclencheur d'apprentissages nouveaux pour stimuler le développement du plein potentiel de chaque élève en mathématiques

Viktor Freiman

Dans différentes situations d'enseignement-apprentissage de mathématiques, l'on note parfois l'ingéniosité de l'élève qui se manifeste spontanément dans un exercice de routine. Nos recherches sur le développement de talents chez les élèves du primaire en utilisant l'approche par situations-défis nous informent de l'importance de provoquer une rupture d'ordre cognitif et métacognitif chez chaque élève comme élément déclencheur des apprentissages nouveaux.

Le manuel Défi mathématique utilisé au Québec nous a permis de concevoir un programme d'enrichissement pour chaque élève qui cherche à activer son plein potentiel. Une recherche-action réalisée dans ce contexte a alimenté à la fois la conception de scénarios d'enseignement – apprentissage axés sur les situations-défis et a permis d'analyser leur impact sur les élèves. Ainsi, les situations d'enseignement-apprentissage qu'on propose aux élèves sont suffisamment complexes pour susciter chez l'élève un processus d'activation des connaissances antérieures qui ne seraient pas suffisantes pour qu'ils les résolvent, mais, étant motivé dans sa recherche de solution, il sera tout de même capable de cheminer dans sa démarche en intégrant les outils déjà maîtrisés et en créant de nouveaux. De point de vue de l'enseignant, quel sera un élément déclencheur d'un tel processus?

En s'appuyant sur les travaux en psychologie des habiletés mathématiques de Krutetskii (1976), en ingénierie didactique de Brousseau (1998), en méthodologie logico-épistémique de Shchedrovitskii (1968) et en compréhension mathématique (Sierpinski, 1994), nous allons mettre en évidence la richesse de situations présentant un défi de taille à chaque élève en contribuant ainsi à l'actualisation de son plein potentiel.

Le rapport au savoir chez des étudiants du premier cycle universitaire : Analyse des variables émotionnelles et motivationnelles

Fathia Souissi, Zineb Haroun & Fatiha Kaddari

Le Maghreb s'inscrit actuellement dans un contexte de réformes éducatives qui visent à l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'équité au sein des systèmes éducatifs. Ces réformes passent notamment par la refonte des curricula, la formation des enseignants, et une attention croissante accordée aux questions de rétention, d'évaluation, de la vie scolaire, et de l'utilisation des TIC (De Bouttemont, 2009). Toutefois, la méthodologie des réformes curriculaires dans la région s'est déployée surtout dans les changements amenés au niveau des programmes scolaires et des manuels, sans toucher la pédagogie, les modes d'évaluation et les articulations entre les différents niveaux de l'enseignement, etc. Selon Roegiers (2006, p.51) :

« des propositions intéressantes en matière de situations d'apprentissage sont présentes dans les programmes, mais peu de réflexion est consacrée à la finalité poursuivie par les apprentissages, en lien avec un profil explicite à atteindre chez l'élève. Parallèlement, s'il existe des propositions novatrices en matière d'évaluation formative, elles ne sont pas accompagnées d'une réflexion sur l'évaluation certificative. Autrement dit, la réflexion sur le processus l'emporte sur celle qui doit être menée sur le produit. Or, ces deux réflexions doivent être conduites de manière concomitante. Il existe une raison de fond à cet état de fait : le manque de précision du profil attendu par les élèves et par là même le manque d'activités appropriées visant à mettre en place ce profil et à vérifier s'il est installé. Dans les disciplines scientifiques, il y a peu de place pour la question « qu'est-ce que l'élève va faire de tout ce qu'il acquiert », et l'intégration des acquis arrive tard dans le processus. Il en est de même dans le domaine des langues où le souci d'amener l'élève à effectuer de véritables productions personnelles arrive tard. »

Cette citation illustre les discordances existant entre l'évaluation certificative (axée sur le produit) et l'évaluation formative (axé sur les processus). Roegiers explique cela par une autre discordance qui existe entre le profil d'entrée (input) et le du profil de sortie (l'output)]. Elle illustre également le problème d'incohérence existant entre les éléments du système (ou curriculum) en l'occurrence, le profil de sortie et les activités en d'autres termes, les objectifs qu'on cherche à atteindre et les activités proposées. Elle illustre également l'idée de l'intégration des savoirs acquis dans des situations –problèmes (mobilisation, transfert des savoirs acquis dans d'autres situations),

Une fois à l'université, ces élèves devenus étudiants sont confrontés à un enseignement traditionnel purement transmissif aussi bien au niveau du cours magistral qu'au niveau des TD. Certains travaux menés en France (Boyer & Coridian, 2002 ; Clanet, 2001) ont mis en lumière l'hétérogénéité des pratiques enseignantes à l'université, notamment en première année, sans toutefois analyser, de façon précise, les effets de cette variété sur les étudiants. Pourtant, ces pratiques ne seraient pas sans conséquence sur ces derniers (Bireaud, 1990 ; Duru Bellat, 1995 ; Galinon Menelec, 1996).

Un autre obstacle est de type linguistique. Même si le débat sur le bilinguisme dual (arabo-français) s'est quelque peu apaisé dans la région, il y a un sentiment général au Maghreb que les élèves ont de la peine à maîtriser les programmes scolaires et les deux langues d'enseignement. Les études comparatives internationales (PISA 2012) ont également mis en évidence les faibles compétences des élèves maghrébins en comparaison internationale. Or, il est tout à fait connu, que la qualité de la formation est tributaire du développement des habilités langagières des apprenants, c'est l'utilisation adéquate de la langue tant en oral qu'à l'écrit qui permet à l'étudiant d'exprimer clairement, et d'une manière précise ses idées et les organiser en un ensemble cohérent dans le but de transmettre un message clair et sans ambiguïté (Benlazzmia, 1994). Dans les institutions universitaires à caractère scientifique, la maîtrise des compétences dans le domaine de la langue constitue une problématique longtemps débattue : le changement de la langue d'apprentissage constitue une entrave tant sur le plan de la réception des contenus que sur celui de leur reproduction (Rahmoune, 2006 ; Laamarti, 2008 ; Ghalloudi, 2009). Selon Sefrioui (2004), « les problèmes qui se dégagent de cette situation se traduisent par la mauvaise compréhension- réception des connaissances transmises et engendrent des imperfections linguistiques, des approximations cognitives et des changements dans la réaction ou le rapport des étudiants aux savoirs à acquérir », ce qui affecte le rendement et la qualité de la formation. Plusieurs démarches ont été mises en place afin de développer la compétence de communication ; au Maroc par exemple, l'adoption de l'approche fonctionnelle dans l'enseignement /apprentissage de la langue française, l'augmentation des horaires de la langue française dans les cycles primaire et secondaire, et l'introduction d'une matière à part : la traduction et la terminologie au secondaire (Chami, 1987). Mais, en observant la réalité, ces démarches n'ont pas eu les effets attendus, puisque les compétences linguistiques et langagières de la majorité des bacheliers marocains, voire maghrébins, restent encore limitées et ne permettent ni l'épanouissement social ni professionnel des apprenants.

La discontinuité caractérisée par ces deux variables observée à la transition lycée-université, contribue, de notre point de vue, au « malaise » ressenti par les étudiants en sciences du premier cycle universitaire, conduisant à un faible taux de réussite en première année (autour de 50% en session normale) et une démotivation par rapport aux études. Le travail que nous présentons dans le cadre de ce symposium a pour objectif principal d'étudier l'impact des émotions et de la motivation sur les performances académiques des étudiants maghrébins, en utilisant un outil récemment introduit en didactique : le concept de « rapport au savoir ».

Le rapport au savoir est la relation émotive et subjective qu'un individu entretient avec l'apprentissage et qui traduit le sens – ou le non-sens – que prend l'apprentissage pour chacun (Beaucher, 2004). Il s'agit, comme le soutient Jellab (2001), d'un rapport subjectif à des contenus objectifs et, plus largement, à des pratiques qui le mettent en forme. Ce concept bénéficie d'un développement théorique en psychanalyse, en sociologie et en didactique qui permet d'enrichir la réflexion du chercheur (Kalali, 2007).

Relativement nouveau, le concept de rapport au Savoir s'est d'abord développé en France dans les années 1970, et particulièrement dans les années 1980 et 1990 en réaction aux travaux de chercheurs ayant tenté d'expliquer l'échec scolaire dans des écoles de milieux défavorisés par le recours aux théories de la reproduction, de l'origine sociale et du handicap socioculturel (Charlot, 1997, 2003 ; Charlot, Bauthier et Rochex, 1992 ; Jellab, 2006, 2008 ; Kalali, 2007 ; Rochex, 2004 ; Venturini, 2005, 2007a, 2007b). Les travaux de Charlot (1997) et Charlot & al. (1992) ont montré que les élèves constituent des rapports différenciés à l'école et au savoir et que c'est avec de tels rapports qu'ils s'engagent-ou non-dans les activités d'apprentissage.

Depuis plusieurs années, praticiens et chercheurs du domaine de l'éducation soulignent l'importance de s'intéresser, à côté des facteurs cognitifs, aux facteurs motivationnels et émotionnels pour comprendre les différences interindividuelles dans l'apprentissage. Les liens qu'entretiennent les variables motivationnelles et émotionnelles ont cependant encore peu été explorés (Dupont & al.2012). Nous nous proposons, dans le cadre de cette étude d'examiner ces liens à la lumière de l'approche anthropologique du rapport au savoir (Hayder 1997). Une tentative de comparaison avec le modèle motivationnel de Viau (1998) sera initiée. Le public visé est constitué d'étudiants algériens et marocains nouvellement inscrits en faculté des sciences en général (plus de précisions seront fournies ultérieurement). Sur le plan méthodologique, le recueil des données se fait par questionnaire. Nous nous sommes inspirés du questionnaire préparé par Rey & al.(2005). Quelques items ont été modifiés pour tenir compte de notre public cible ainsi que des variables à étudier.

Une recherche de corrélations entre le rapport au savoir des étudiants avec leurs performances académiques sera effectuée.

Références

De Bouttemont, C. (2009) « Une sélection de ressources sur l'éducation au Maghreb », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 52 | décembre 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 11 juillet 2014. URL : <http://ries.revues.org/671>

Roegiers, X. (2006) « L'APC dans le système éducatif algérien ». in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS ; 2006, pp. 51-85. / ROEGIERS, X. / 2006

Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.

Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. d'organisation.

Duru Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir Éducation / Formation*, vol. 3, 399-416.

Galinon-Méléneq, B. (1996). « L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente ». In J. Donnay et M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.11-31). Bruxelles : De Boeck Université.

Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent © OCDE 2014

Benlazmia, A. (1994). « L'enseignement de la langue française dans le contexte de l'arabisation des disciplines scientifiques et la formation aux techniques d'expression et de communication dans l'enseignement supérieur marocain », *Recherches Pédagogiques, revue de l'association marocaine des enseignants (AMEF)*.N°4,79-86. Faculté des Sciences de l'Education. Université Mohammed V Rabat.

Rahmoune, K., Tanane, O., Aboufirass, M., Radid, M. et Talbi, M. (2007). Pédagogie de l'enseignement des techniques d'expression et de communication aux étudiants scientifiques, *RADISMA*, n° 2, ISSN 1990-3219. <http://www.radisma.info/document.php?id=501> [date de consultation 10/07/14].

Lamarti, L., Ben Bouziane, A., Akrim, H., Janati-Idrissi, R., Elkouali, M., Talbi, M. (2008). Évaluation des composants du polycopié relatif à la géodynamique externe pour une meilleure utilisation du module, *Revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques*, n°3. <http://www.radisma.info/document.php?id=548> [date de consultation 10/07/14].

Ghalloudi, J., Benbouziane, A., Akrim, H., Janati-Idrissi, R., Talbi, M., Elkouali, M., Corsini, M. (2006). Apport didactique des outils hypermédias à l'apprentissage des concepts géologiques Cas de la filière STU-Module Géologie-1^{er} et 2^e semestre (Faculté des Sciences II, Ben M'Sik). *Revue EpiNet, Association Enseignement Public & Informatique (EPI)*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0611c.htm> <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/78/20/HTML/a0611c.htm> [date de consultation 10/07/14].

Sefrioui, R. (2004). « Pratiques d'enseignement/apprentissage au supérieur : approches globale des techniques d'expression et de communication et tutorat en contexte universitaire » *Revue ATTADRISS*. N°2/2004.

Chami, M. (1987). « *L'enseignement du français au Maroc : Diagnostic des difficultés et implications didactiques* ». Imprimerie NAJAH EL JADIDA. Casablanca. 1^{ère} édition.

Beucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Kalali, F. (2007). « Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux », Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)

Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Éd. Anthropos.

Charlot, B. (2003) « La problématisation du rapport au savoir », dans Maury Sylvette et Caillot Michel (dir), *Rapport au savoir et didactique*, Paris : Faber, coll. « Éducation et Sciences ».

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.

Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris, France : L'Harmattan.

Jellab, A. (2008). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, 167-169, 295-319.

Rochex, Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergence et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106

Venturini, P. (2005). Phénomènes et processus intervenant dans les rapports aux savoirs de la physique : cas d'élèves français en 10^{ième} année de formation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 103-121.

Venturini, P. (2007a). *l'envie d'apprendre les sciences : motivation, attitudes, rapport aux savoirs*, Paris, Fabert.

Venturini, P. (2007b). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan. *Actualité de la recherche en éducation et en formation. Symposium : Rapport(s) au(x) savoir(s) : du concept aux usages*. Strasbourg, p. 1-8.

Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. et Fagnant, A. « L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 181 | 2012, mis en ligne le 17 June 2017, consulté le 20 June 2013. URL : <http://rfp.revues.org/3918>

Hayder, A. (1997). Rapport au savoir et culture. In *International Journal of Science Education*, n° 2.

Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de De Boeck (2e édition)

Rey, B.. « Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés », rapport final, ULB, août 2005,

L'impact des médiations métacognitives sur les productions d'écrits des élèves de fin du primaire

Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

La visée de cette contribution ici proposée est de rendre compte des retombées qu'ont amenées les médiations métacognitives suggérées aux élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire à l'intérieur d'une ingénierie développée pour travailler la compétence scripturale dans toutes ses dimensions.

Nous sommes partis du constat qu'en Belgique Francophone, pour l'instant, peu ou pas de dispositifs récents ne permettent de développer la compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Lord, 2009) dans toutes ses dimensions (relatives aux savoirs, savoir faire textuels, savoirs graphiques, savoirs sémiotiques mais aussi au rapport à l'écriture).

Ainsi, nous avons développé un dispositif didactique en croisant les dispositifs existants du chantier d'écriture (Jolibert, 1989) et de l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009) et en nous fondant sur des postulats théoriques fondamentaux tels que : (1) permettre aux élèves d'agir sur le texte (Swain, 1995, De Vecchi et Carmona, 2002), (2) accompagner le processus d'écriture en proposant des étayages spécifiques (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2009) et des outils pour réécrire ; (3) proposer des temps de confrontation des textes entre pairs (Bourgeois et Nizet, 1999, Rochex, 1997) assurant un feedback positif et le déploiement de conseils pour bonifier les productions, (4) suggérer des médiations métacognitives.

L'objectif de cette recherche dans son ensemble est d'une part, d'observer ce qui se passe à l'intérieur dudit dispositif élaboré et de suivre les traces des modifications de réécritures et réécritures (Fabre, 1999), afin de déterminer en quoi et dans quelle mesure ce travail améliore la qualité des textes produits (Lafont-Terranova, 2009), et d'autre part de voir si, en quoi et comment la plus-value peut se mesurer en terme de compétence scripturale et de compétences métacognitives.

Pour cette communication, notre propos s'attachera à déployer les résultats obtenus quant aux médiations métacognitives proposées aux écrivains lors d'une des expérimentations de notre dispositif, dans une classe de 16 élèves de 5^{ème}/6^{ème} primaire caractérisée par son ancrage dans un milieu socio-culturel faible.

Concrètement, pendant les trois semaines où le dispositif a été expérimenté, nous avons soumis les écrivains à des médiations métacognitives construites sur base de nos explorations théoriques. Ce sont *essentiellement* les métaconnaissances axées sur les stratégies (Flavell, 1987) qui ont fait l'objet de ces moments. Les guides élaborés ont été utilisés en fonction de la mise en lien des actions langagières itératives et circulaires engagées dans l'acte d'écrire avec les six compétences métacognitives (Veenman et al., 2006, 2012 ; Efklides, 2008, Gagnière, 2010). Nous avons recueilli via enregistrement ces médiations et nous les avons retranscrites pour utiliser les verbatim lors de notre analyse.

Ainsi, les écrivains ont été sollicités à plusieurs moments : (1) avant de rentrer dans la tâche (permettant de développer les compétences métacognitives d'orientation et de planification), (2) pendant la tâche (travaillant ainsi la vérification et la régulation in situ), (3) à l'issue de la tâche (mettant en exergue les compétences métacognitives évaluatives et auto-régulatives). En plus de cela, les moments d'étayage spécifique amené par l'enseignant pour permettre aux élèves de surmonter les obstacles inhérents à la situation complexe d'écriture ont aussi été l'objet de moments de réflexions méta.

Ces médiations sont de plusieurs ordres et se passent tant *on line* qu'*off line* (Veenman, 2012) :

- de soi à soi : temps d'introspection / d'auto-observation via une interview « autonome » avec un guide écrit ;
- de soi avec l'enseignant : des prompts on line, pendant le travail d'écriture ;
- de soi avec un pair : moments d'allo-confrontation libres et guidés ;
- de soi avec les autres : des temps de questions pour tout le groupe, guidés par l'enseignant.

Nous avons proposé, pour chaque temps de métacognition suggéré, des balises « viables et réalistes » en tenant compte des intentions du chercheur mais aussi de la gestion du groupe qui a vécu le dispositif.

A l'instar du groupe et des élèves qui le constituent, que l'enseignant ne peut observer spécifiquement en une fois, il n'est pas non plus possible de recueillir des informations sur tous les aspects déployés par le scripteur en un temps imparti – d'autant plus qu'il y a ce qu'il fait, et ce qu'il sait verbaliser à propos de ce qu'il met en place pour le faire. A cet effet, des questions précises ont été suggérées pour guider ces médiations. Dès lors, pour certains moments de la mise en texte nécessitant une observation fine, quatre élèves ont fait l'objet d'un recueil d'informations complémentaires.

Au fil de notre expérimentation et des médiations métacognitives, nous nous sommes rendus compte que ces temps ont un impact remarquable au niveau de l'apprentissage tant de la compétence scripturale que des connaissances sur soi.

Sur cette base, nous avons dégagé trois catégories de bénéfices que la métacognition permet d'engager chez les élèves :

- (a) la perception de la valeur des tâches vécues et l'utilisation explicite des outillages y afférents. Ces deux éléments ont attiré à la **dynamique motivationnelle** ;
- (b) la modification du sentiment de compétence et de performance. Nous lierons cet aspect avec le **rapport au savoir** du scripteur **et sa conception de « lui »** ;
- (c) la prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision, permettant, in fine, **l'autorégulation, au transfert de se faire et à accéder à l'autonomie**.

Nous présenterons dans notre communication : (1) le cadre général de la recherche pour situer la facette dont il est question ici, (2) les référents théoriques en lien avec la métacognition, (3) les outils de recueil de données, (4) l'analyse des résultats et (5) la synthèse / modélisation à laquelle nous arrivons par rapport aux médiations métacognitives.

Références

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

Bruner, J. (1996), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès Editions.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002), *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris : Hachette Éducation.

Efklides, A., (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- and co-regulation. *European Psychologist*, 13, 277-287

Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Puf.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gagnière, L. (2010), *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* Thèse de doctorat, Université de Genève.

Jolibert J. (1989), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette.

Lord, M.A. (2009), Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec, in *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*

Lafon-Terranova, J. (2009), *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur : Presses Universitaires.

Swain, M. (1995), *Three functions of output in second language learning*, in Cook, G. & Seidelhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, pp. 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Veenman et al. (2006), *Metacognition and learning : conceptual and methodological considerations*, In *Metacognition Learning* 1 :3-14.

Veenman M.V.J. (2012), *Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition*. In: Zohar A., Dori Y.J. (Eds.) *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. 21-36.

L'effet des cercles de lecture sur les compétences de lecture en 4e année de l'enseignement de qualification: le rôle des processus d'autorégulation des élèves

Patricia Schillings & Emmanuelle Parlascino

De très nombreuses études ont été menées Outre-Atlantique afin d'évaluer l'efficacité des activités d'enseignement de la compréhension (Doles, Nokes, & Dritis, 2009). Plusieurs auteurs s'accordent pour prôner le recours à des activités issues de différentes approches, en particulier quand les enseignants les adaptent aux besoins de leurs élèves (Doles, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Selon Gambrell et Mazzoni (2003), l'enseignement de la compréhension peut être considéré comme efficace lorsqu'il intègre des composantes telles que la lecture de textes variés, des échanges entre l'enseignant et les élèves, des phases durant lesquelles l'usage des stratégies est guidé par l'enseignant, une mise en œuvre individuelle et coopérative des stratégies cognitives de décodage ou de compréhension, de même qu'une variété de techniques d'évaluation. Encourager les élèves à collaborer et à échanger à propos d'une variété de textes, y rechercher des informations, en synthétiser les idées principales pour clarifier leur compréhension constitueraient les facteurs les plus importants (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2011).

Parce qu'ils conjuguent plusieurs de ces facteurs d'efficacité, les cercles de lecture tels que les envisagent Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003), Hébert (2003) ou encore Burdet et Guillemain (2013) sont susceptibles d'induire une amélioration des compétences de lecture des élèves. Une analyse qualitative des échanges à propos d'un texte nous a permis de mettre en évidence que lorsque la discussion n'est pas guidée par l'enseignant, l'effet engendré par les échanges en petits groupes sur les réponses produites avant et après discussion en cercles de lecture peut être variable (Schillings & Baye, 2013).

Dans le cadre d'un mémoire de Master en Sciences de l'Éducation (Parlascino, 2014), une expérimentation a donc été menée en 4^e année de l'enseignement de qualification afin de mettre en évidence l'effet éventuel du dispositif des cercles de lecture sur la compréhension des élèves. Cette étude se situe à la croisée de deux courants de recherche : celui de la recherche quasi-expérimentale orientée vers la mise en évidence des effets d'interventions sur les acquis des élèves et celui de la didactique centrée sur l'analyse de l'activité et, dans le cas présent, sur des aspects potentiellement liés aux fonctions métacognitives de la régulation des apprentissages des élèves définie par Mottiez Lopez (2012). Peu aisés à appréhender, ces aspects constituent pourtant des facteurs essentiels dans la mesure où les enseignants ne peuvent « réguler à la place de l'élève ». (Mottiez Lopez, 2012, p. 90). En effet, le degré d'engagement dans les échanges à propos des textes lus constitue très probablement une variable susceptible de moduler l'effet des régulations externes mises en place par l'enseignant, qu'il s'agisse du degré d'implicite du texte choisi, de la piste de discussion proposée par l'enseignant aux élèves, ou encore des interactions initiées par celui-ci pour relancer la discussion au sein du petit groupe. L'étude s'intéresse par conséquent aux liens entre le niveau d'investissement dans les cercles de lecture tel que déclaré par les élèves et l'évolution observée entre le prétest et le post-test ciblé sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Bien qu'elle repose sur un schéma quasi expérimental prétest/post test, cette étude cherche à appréhender la mesure dans laquelle les élèves déclarent mobiliser des processus susceptibles de favoriser l'autorégulation des apprentissages réalisés durant les échanges en cercles. Afin d'appréhender l'engagement et les processus d'apprentissage susceptibles de s'être développés au fil des différents cercles de lecture, les élèves de la classe ont été invités après chaque cercle de lecture à autoévaluer leur fonctionnement durant les échanges en groupes. Ces questionnaires ciblaient le fait de contribuer aux discussions, d'utiliser les notes prises pendant la lecture, d'utiliser les idées des autres ou encore de se référer au texte support au cours des échanges).

À plus long terme, les effets de l'enseignement de stratégies de compréhension portent sur le développement de perceptions de soi comme lecteur plus positives. La confiance dans ses capacités de lecteur apparaît comme une composante essentielle de l'engagement dans des tâches de lecture tant scolaires qu'extra-scolaires (Guthrie & Alvermann, 1999). Prenant appui sur les résultats d'une étude à large échelle menée auprès d'élèves de 5^e année secondaire montrant le rôle des perceptions de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture (Schillings, Dupont, Neuberg, & Baye, 2013), l'étude proposée évalue les attitudes à l'égard de la lecture de même que les difficultés et les progrès perçus en matière de compréhension en lecture. En fin d'intervention, des données ont également été recueillies sur ce qui nous semble constituer un chaînon essentiel dans le développement de l'engagement cognitif des élèves, à savoir le degré d'appréciation des différentes composantes du dispositif (discuter avec les pairs, choix des textes lus, présentation au reste de la classe du contenu des échanges, réagir aux présentations des autres, poser des questions sur les textes lus). Ces données seront également mises en lien avec les éventuels progrès accomplis au terme de l'intervention.

Références

Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Retrieved from http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

Doles, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). *Moving from the old to the new: research on reading comprehension and instruction*. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

Doles, J.A., Nokes, J.D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York, NY: Routledge.

Gambrell, L.B., & Mazzoni, S.A. (2003). Principles of best practice: Finding the common ground. In L.B. Gambrell, L. M. Morrow, S.B. Neuman & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 11-21). New York, NY: Guilford Press.

Guthrie, J.T., & Alvermann, D.E. (1999). *Engaged reading: processes, practices and policy implications*. New-York: Teachers College Press.

Hébert, M. (2003). Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-115.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : de Boeck.

Mullis, I.V.S., Martin M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chesnut Hill, MA: Boston College.

Parlascino (2014). L'effet des échanges entre pairs lors des cercles de lecture sur la compréhension en 4e année secondaire de l'enseignement technique de qualification. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Université de Liège, document non publié.

Schillings, P., & Baye, A. (2013). L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion. *Caractères*, 45, 5-18.

Schillings, P., Dupont, V., Neuberg, F., & Baye, A. (2013). Le rôle de la perception de soi comme lecteur dans le développement de la compétence en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 111-142. <http://hdl.handle.net/2268/145276>

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Bruxelles : De Boeck.

e-évaluation : natures et enjeux de l'évaluation numérique

Pierre-François Coen & Christophe Gremion

Mercredi 28 janvier

Les environnements virtuels d'apprentissage ont colonisé le monde de la formation. Un grand nombre d'Universités et de Hautes écoles ont saisi l'opportunité de travailler avec ces nouveaux environnements donnant aux professeurs et aux formateurs la possibilité de développer de nouvelles manières de concevoir leurs enseignements. Plus récemment encore, l'avènement des MOOC (massive open online course) dans le domaine de la formation révolutionne les modes de transmission des connaissances. Cette ingénierie pédagogique incite les apprenants à davantage d'autonomie, d'interactivité et de collaboration notamment dans le domaine de la régulation et de l'évaluation des apprentissages. Elles créent également un espace de tension entre les approches classiques d'une évaluation centrée sur le contrôle des acquis décrit par Roegiers (2004) et les dispositifs visant l'évaluation des compétences (notamment par tâches complexes) (Scallon, 2004, Rey, 2008) en vigueur depuis une dizaine d'années dans les institutions de formation professionnelle. Cela est renforcé par le fait que les plateformes électroniques permettent d'implémenter plus facilement des tests automatisés que des outils visant le développement ou l'acquisition de compétences. Dans ces conditions, comment est-il possible de proposer une évaluation s'intéressant plutôt à la réflexivité et à l'intelligence inventive (Serres, 2012) qu'à la vérification de savoirs accumulés et utilisés en situation ? Comment garder une évaluation authentique (Scallon, 2004), basée sur les compétences à enseigner et à réfléchir sur sa pratique, en utilisant des outils informatiques qui pourraient renforcer le recours à des questions fermées plutôt qu'à l'explicitation et l'analyse des pratiques ?

Des recherches ont tenté de mesurer l'efficacité et la pertinence de ces nouveaux dispositifs sur l'apprentissage. Par contre peu d'études se sont intéressées à l'identification et la description des dispositifs évaluatifs mis en place dans ces nouveaux contextes d'apprentissage. En outre, on sait encore peu de choses sur les manières dont ces nouvelles manières d'évaluer s'articulent avec les fonctions diagnostique, régulatrice ou certificative de l'évaluation, comment les professeurs élaborent ces outils, comment les apprenants s'en servent et se repèrent dans ces nouveaux espaces.

L'enjeu de ce symposium vise à traiter les questions suivantes :

- Quelles sont les formes que prend l'évaluation dans ces nouveaux dispositifs d'apprentissage ? En quoi s'apparente-t-elle aux approches traditionnelles ou au contraire permet-elle d'envisager de nouvelles manières de concevoir l'évaluation ?
- Comment les formateurs et les concepteurs tirent parti du potentiel technologique (feedback automatisés, collaboration, co-évaluation ...) pour proposer des dispositifs d'évaluation ? En quoi le numérique permet-il de réinventer, renouveler les dispositifs d'évaluation formatrice, formative ou sommative ?
- Les plateformes d'enseignement conduisent-elles à renforcer un modèle d'évaluation plutôt qu'un autre (un modèle centré par exemple sur le contrôle des acquis vs un modèle qui mise sur la maîtrise de compétences et donc privilégie la résolution d'activités complexes) ?

Références

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.

Symposium 2

Trace vidéo et e-évaluation

Laurent Perriard

En Suisse, chaque geste médical pratiqué par un ambulancier diplômé ES (Paramedic with College of Higher VET Diploma) doit être délégué (évalué et certifié) par un médecin suite à une formation. Même si les gestes d'urgence sont appris durant les 5'400 heures de formation initiale, l'évaluation et la certification des gestes délégués se fera annuellement. L'ES ASUR (Ecole Supérieure de Soins Ambulanciers et de Soins d'Urgence Romande) fait partie des nombreux acteurs en charge de la formation continue pour les intervenants pré-hospitaliers en Suisse romande.

Dans cette communication, nous nous intéressons aux compétences attendues pour pratiquer la pose de la voie intra-osseuse. Cet acte médical découle à la fois de savoirs théoriques en lien avec l'anatomie et la physiologie humaine, mais aussi et surtout d'un savoir-faire comprenant l'insertion sécuritaire d'une aiguille dans la partie supérieure du tibia. Ce geste, relativement invasif, demande de la dextérité et doit suivre une séquence précise afin d'éviter tout risque de complication induite par la pose de ce dispositif comme par exemple une infection ou une perforation de l'os. Le degré taxonomique des objectifs d'apprentissages de cette formation, qui s'adresse à tout intervenant de catégorie dite A (ambulanciers diplômés, infirmiers spécialisés), se situe à un niveau de maîtrise du savoir-faire.

Allier formation, travail et repos peut être un réel défi pour un centre de formation s'il tient compte des besoins organisationnels du terrain tels que les horaires des ambulanciers, leur charge de travail très fluctuante et les besoins en formation divers et variés à toutes les périodes de l'année. Les temps d'attente entre les interventions, à la centrale, sont des moments propices à la formation qu'il est possible de mettre à profit, en utilisant le travail à distance asynchrone (Catherine, 2008). Mais de telles compétences peuvent-elles être acquises et certifiées à distance?

La question est légitime car même si cela semble idéal, chacun pouvant optimiser son temps grâce à une «e-formation», plusieurs critères de qualité et d'efficacité doivent être garantis malgré la distance, en alliant pédagogie active (Raynal et Rieunier, 2012), réflexivité (Jorro, 2004) et au final garantir la qualité des soins au patient. A distance, le challenge de construire des évaluations fiables, en adéquation avec la réalité des apprentissages est encore plus important lorsqu'il y a des enjeux vitaux à la clé (Carré, 2012). Imaginez un instant qu'un ambulancier doive effectuer un geste sur vous ou l'un de vos proches; il est évident que l'évaluation des compétences se doit d'être la plus fiable et la plus objective possible. Il existe un grand nombre de formes évaluatives utilisées à ce jour dans les formations à distance. Alors que les questionnaires automatisés sont très souvent utilisés, on retrouve également la production de textes, l'utilisation de forum, le travail collaboratif, les cyber-portfolios, la création de blogues et bien d'autres (Audet, 2011). Qu'en est-il de l'évaluation des compétences pratiques? Comment être sûr que l'intervenant pré-hospitalier sera capable de réaliser un geste d'une telle précision et d'une telle complexité, dans les règles de l'art, lors d'une formation à distance?

Garantir la bonne pratique des gestes médicaux est un challenge. L'acquisition de ces compétences doit se faire grâce à un environnement favorisant le meilleur apprentissage possible. Kolb décrit 4 étapes permettant à l'étudiant cet apprentissage: 1) vivre une expérience concrète (pratiquer), 2) analyser ou pratiquer une observation réfléchie, 3) conceptualiser de manière abstraite et 4) mettre en application ou expérimenter activement. Selon l'auteur, ce cycle d'apprentissage complet favorise la capitalisation du savoir par la pratique et la réflexion pour pouvoir ensuite l'utiliser au quotidien, sur le lieu professionnel (Bullock, Davis, Lockey, & Mackway-Jones, 2008, p. 3)

Un outil pédagogique appelé « méthode des 4 phases » < souvent utilisé pour le développement des compétences psychomotrices médicales lors de sessions de formation en présentiel, qui découpe l'apprentissage du geste en 4 phases, permet au participant de passer de « l'incompétence consciente » à la « compétence consciente » (la compétence inconsciente étant atteinte par une pratique répétée sur le lieu de travail) < vise à intégrer le cycle expérientiel de Kolb dans l'apprentissage des techniques médicales lors des sessions de formations continue (Bullock et al., 2008, pp. 25-30). Les 4 phases comprennent en premier lieu une démonstration d'un geste attendu à vitesse réelle sans commentaire; une deuxième phase de répétition de la démonstration en l'agrémentant d'explications et d'interaction avec les participants; une troisième phase durant laquelle l'enseignant répète la démonstration guidée par le participant, la responsabilité du geste se retrouvant progressivement transférée de l'enseignant vers le participant et enfin une dernière phase durant laquelle les participants s'exercent au geste.

En nous basant sur la méthode des 4 phases ainsi que sur les bénéfices de la trace vidéo < outil facilitant la prise de conscience et le degré de réflexivité des étudiants (Coen, 2006) < nous avons tenté de mettre en œuvre un dispositif de formation et d'évaluation articulant ces concepts en proposant aux participants une e<formation comprenant des parties d'acquisition et d'évaluation de savoirs théoriques, mais également de savoirs pratiques.

Pour cela, le participant traverse différentes activités alternant présentations, textes à lire, schémas, vidéos de démonstration et différents quiz intermédiaires. Ce module à distance se termine par l'élaboration d'une vidéo sur laquelle le participant doit démontrer la pose d'une voie intra<osseuse tout en la commentant (Bullock et al., 2008).

Cette vidéo, couplée au reste de la formation, donne l'opportunité au participant de traverser de manière progressive, malgré la distance, les 4 phases décrites plus haut. De plus, la trace vidéo permet au participant une auto<évaluation du geste réalisé ainsi qu'une autorégulation (Jorro, 2004) avant son envoi pour un échange avec le team enseignant de la formation continue.

Alors que la réalisation de la vidéo peut faire peur dans un premier temps, les participants décrivent cette méthode comme «*apportant d'autres questions, menant vers d'autres réflexions et permettant sans doute d'aborder le sujet sous un autre angle.*»

Dans un premier temps, cette contribution décrira, à l'aide d'un exemple de formation à distance, comment la trace vidéo permet l'intégration de la méthode des 4 phases, puis de quelle manière l'évaluation finale, qui avait pour but de certifier et valider un geste médical délégué, s'est vue transformée en auto<évaluation formative (Vial, 2012, pp. 241–307). Nous parlerons des limites rencontrées, des transferts possibles et, pour terminer, nous ferons le point sur la représentation des participants lors de cette évaluation.

Références

- Audet, L. (2011). Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Retrieved from www.refad.ca
- Bullock, I., Davis, M., Lockey, A., & Mackway<Jones, K. (2008). *Pocket guide to teaching for medical instructors* (2nd ed.). BMJ Books/Blackwell Pub.
- Carré, P. (2012). *L'apprenance – Vers une nouvelle culture de la formation*. Retrieved from <http://vimeo.com/48550701>
- Catherine, D. (2008). Le e<learning: Innovation au service de la formation professionnelle continue. *Publications Oboulo. Com*. Retrieved from <http://entreprises<et<gestion.oboulo.com/e<learning<innovation<service<formation<professionnelle<continue<54053.html>
- Coen, P.<F. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 148N160. Retrieved from http://www.revuedeshep.ch/site<fpeq/Site_FPEQ/3_files/2006<3<Coen.pdf
- Françoise Raynal ; Alain Rieunier. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* ([9e] édition 2012 revue et augmentée.). ESF Éd.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto<évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33–47.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université. Retrieved from <http://livre.fnac.com/a3832666/Michel<Vial<Se<reperer<dans<les<modeles<de<l<evaluation>

Évaluation, données et traces, questions de modèles, de volume et d'interprétation

Laurent Jeannin & Alain Jaillet

Les MOOCs (Boulier, Cisel et Bruillard) comme énième manifestation de tentative de contrôle du désordre pour amener à un ordre acceptable pourrait donc être compris plutôt sur ces effets idéologiques de maîtrise de l'entropie que la recherche d'atteinte d'un objectif de partage de la connaissance (sharing économie) par la réussite du plus grand nombre. Outre des questions pédagogiques, didactiques ou d'ingénierie du savoir, l'année médiatique des MOOC(s) permet de questionner les usages faits des traces laissées par les enseignants, les tuteurs, et les apprenants dans des dispositifs numériques pour l'enseignement, la formation et l'apprentissage. Dans cette perspective, l'appel à l'informatique décisionnelle conduit à des nouveaux courants, comme par exemple l'Éducationnal Data Mining (EDM, <http://www.educationaldatamining.org/EDM2014/>) dont l'objectif est d'améliorer les conditions de pilotages des organisations éducatives, ou encore les Learning Analytics (LA, <http://lak14indy.wordpress.com/>) qui vise la compréhension et l'optimisation de l'apprentissage et des environnements dans lesquels il se produit. Dans cette perspective, la multiplicité des données et l'efficacité des traitements mathématiques appliqués aux systèmes complexes et au grand nombre de données, permettent une exploitation statistique et probabiliste des comportements au regard des outils, des contenus et des contextes. Prenons un exemple simple de gestion des flux entre deux années de promotions pour un module de formation afin de travailler à cette notion de module d'évaluation et d'accompagnement à la réussite. L'année $n+1$ sera composée d'un nombre X de nouveaux étudiants plus des redoublants qui ne sont qu'un pourcentage des étudiants ayant échoués à l'année n , plus des triplants... La problématique du symposium propose de questionner deux axes : les traces et l'échelle. Reprenons donc notre exemple avec des données chiffrées :

	Année n<1	Année n	Année n+1	Année n+2
Formule	$X_{n<1}+Y_{n<2}+Z_{n<3}$	$X_n+Y_{n<1}+Z_{n<2}$	$X_{n+1}+Y_n+Z_{n<1}$	$X_{n+2}+Y_{n+1}+Z_n$
Variables	Taux de réussite à la première année : 60% Taux de participation des redoublants 80% des 40% de la première année ayant échoué Taux de réussite des redoublants 80% Taux de participation des triplants 90% des 20% des redoublants ayant échoués			
Effectif	$X_n=10$	Effectif théorique total =14		
	$X_n=100$	Effectif théorique total =138		
	$X_n=1\ 000$	Effectif théorique total =1 376		
	$X_n=10\ 000$	Effectif théorique total =13 760		

En conservant les mêmes conditions de réussite et d'engagement des étudiants au fil des trois promotions, l'effectif total théorique est 1,376 fois plus important que l'effectif des nouveaux inscrits. Sans modifier les modalités et les conditions de contrôles, ce constat conduit à repenser le dispositif suivant plusieurs axes et ce pour les trois publics, à savoir les primo-accédants, les redoublants et les triplants :

- Les conditions de pratique ;
- Les conditions de réussite ;
- Les conditions d'interactions entre les publics et avec les enseignants ;
- Les conditions de mises en œuvre des connaissances et compétences visées par l'enseignement en dehors du cadre désigné.

Plusieurs recherches ont permis d'apporter des éléments de réponses aux types d'indicateurs qui sont liés à ces considérations, applicables et appliqués dans les dispositifs numériques que nous manageons :

- Jaillet, 2005 : métrique d'activité de collaboration et d'apprentissage ;
- Bouzidi, 2009, 2010 : cadre de mise en œuvre d'une évaluation par les pairs ;
- Jaillet, 2012 : mise en relation entre activité de l'apprenant et son évaluation...

Dans cette perspective, l'objectif de cette communication est de présenter une méthodologie de construction et de suivi de la trace numériquement outillée pour proposer aux praticiens un modèle de données et des représentations leur permettant de travailler à la réussite de leurs élèves.

Références

Boullier D (2013). « Mooc la standardisation ou l'innovation ? » in Internetactu.net, <http://www.internetactu.net/2013/02/20/mooc-la-standardisation-ou-linnovation/>

Bouzidi, L. Thèse : Evaluation des apprentissages en formation à distance, Juillet 2010

Bouzidi, L., Jaillet, A. "Can Online Peer Assessment be Trusted ?", *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 12, Issue 4, 2009, 257-268

Cisel M., Bruillard E (2012). Chronique des MOOC, Rubrique de la *Revue STICEF*, Volume 19, 2012, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 16/01/2013, <http://sticef.org>

Jaillet, A. 2005. Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance. *Distances et savoirs* 3(1) 49-66.

Jaillet, A. (2012). C2i2e à distance : l'activité de l'étudiant est-elle représentative de son évaluation ?, *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 9, N°1-2, Juin 2012

Une «e-valuation formatrice interactive»

Christophe Gremion

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) est en charge de la formation des enseignants pour les écoles professionnelles. La filière « diplôme pour l'enseignement des branches professionnelles » propose une formation de trois années constituée de douze modules obligatoires. Parmi ceux-ci, le module 1 traite de la conception d'un cours (didactique générale) et le module 4 aborde l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ils font l'objet de cette recherche exploratoire.

Parmi les compétences attendues en fin de formation, un accent tout particulier est mis sur le développement des compétences réflexives face à son enseignement. Ces deux modules s'inscrivent dans cette logique et leur organisation ressemble souvent plus à de l'échange et analyse de pratiques qu'à un cours ex cathedra. Mais depuis deux ans, ces modules peuvent être suivis de manière hybride, ce qui signifie qu'un tiers du temps de formation a lieu en présentiel et deux tiers à distance. Comment, dans ces conditions, proposer une évaluation s'intéressant principalement à la réflexivité et à l'intelligence inventive dont parle Michel Serres (2012, p. 29) et non seulement à des savoirs accumulés et utilisés en situation ? Comment garder une évaluation authentique (Scallon, 2004, p. 17) basée réellement sur les compétences à enseigner et à réfléchir sur sa pratique malgré l'enseignement à distance et l'utilisation des outils informatiques qui incitent parfois plus à l'utilisation de la question fermée du QCM qu'à l'explicitation et l'analyse de pratique ? Ces questionnements nous ont amené à vouloir organiser notre enseignement différemment et à mener cette étude exploratoire aussi à des fins d'évaluation du dispositif de formation.

Nous inspirant du dispositif proposé par Bedin et Broussal (2011), nous tentons d'articuler ces modules autour d'un modèle d'« e-évaluation formatrice interactive ». Le « e » est utilisé pour la dimension électronique et à distance, puisque cette évaluation s'effectue en grande partie grâce à des outils collaboratifs en ligne ; « formatrice » (Vial, 2012, pp. 241–307) car en plus d'avoir une fonction formative et certificative, elle a pour objectif principal de co-construire et clarifier les critères d'évaluation dans un référentiel toujours susceptible d'être adapté ; enfin, « interactive » (Allal, 2007) puisque articulant autoévaluation, évaluation mutuelle (entre étudiants) et coévaluation (entre étudiants et professeur). Mais si la relation éducative, et donc l'évaluation également, restent « dissymétrique et indispensable » (Vial, 2012, p. 8), nous sentons également que pour les « Petites Poucettes » (Serres, 2012), cette dissymétrie de la relation éducative doit être réduite autant que faire se peut. Passer du paradigme professeur de l'institution qui détient le savoir au paradigme de « réseau de responsabilité » (Zulauf, 2006) – communauté de pratique réunissant sans différence étudiants et enseignants autour de situations à analyser – nous semble des plus intéressants. Comment le faire concrètement ? En donnant 1) le rôle de professeur à chaque participant lors de l'élaboration des critères d'évaluation et lors de l'évaluation et 2) en prenant nous-même le rôle d'étudiant dans ces modules en soumettant nos propres cours à l'évaluation des étudiants, comme ils doivent le faire eux-mêmes avec leurs collègues.

Dans un premier temps, cette contribution décrira plus en détail ce dispositif d'« e-évaluation formatrice interactive ». Ensuite, et en s'appuyant pour cela sur des données recueillies par questionnaires et entretiens auprès des participants, elle présentera les premiers éléments de réponse aux questions qui nous intéressent : Comment les étudiants vivent-ils cette évaluation peu conventionnelle ? L'apprentissage est-il soutenu efficacement par cette évaluation formatrice à distance ? Dans quelle mesure le fait que l'enseignant se « prête au jeu » de l'évaluation mutuelle modifie-t-il la vision qu'ils ont de l'évaluation elle-même ? Enfin, la distance permet-elle d'être plus ami vs plus critique dans les commentaires que les étudiants se font entre eux ?

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207–234). Bruxelles: De Boeck.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2011). L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : inrêt pédagogique et limites. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, (26), 133–144.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles: De Boeck université.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In M. Zulauf & P.-F. Coen (Eds.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (pp. 233–258). Paris: Editions L'Harmattan.

Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie

Alexandre Buysse

Ce symposium touche directement à l'impact de contextes d'enseignement et des disciplines sur le développement cognitif de l'individu. Il s'agit ici d'examiner les influences qui peuvent s'exercer sur les modèles d'apprentissage à la base des comportements des apprenants.

Ce symposium a comme objectif de faire le point sur les influences possibles sur les préférences d'apprentissage des apprenants et le développement de l'autonomie à différents niveaux d'enseignement. Il s'agit de présenter des résultats de recherche sur :

- l'état des connaissances par rapport aux styles multidimensionnels d'apprentissage et à l'apprentissage autorégulé ;
- les moyens d'intervention et des contextes d'enseignement disciplinaire, développant l'autonomie de l'apprenant ;
- les moyens d'évaluer les styles d'apprentissage et l'autonomie.

Ce symposium vise aussi à mettre en tension les conceptions francophones et anglophones entourant l'autonomie de l'apprenant (Büchel, 1995 ; Doudin & Martin, 1999 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Richard, 1990) et l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005 ; Schunk & Zimmerman, 2008 ; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 2000).

Les préférences d'apprentissage sont vues comme des manières différentes d'apprendre (Chevrier, Fortin, Leblanc, & Théberge, 2000). Les styles d'apprentissages multidimensionnels (Biggs, 1988 ; Vermunt, 1998) comprennent des dimensions cognitives et conatives. Ils reflètent des préférences des élèves en ce qui concerne leurs manières de réguler leurs apprentissages et de traiter l'information, ainsi que leurs orientations motivationnelles des élèves et leur conception de l'enseignement/apprentissage. La validité de ces modèles a largement été démontrée pour le tertiaire dans le monde anglo-saxon et elle s'étend progressivement aux autres ordres d'enseignement et aux autres cultures scolaires (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004 ; Klatter, Lodewijks, & Aarnoutse, 2001 ; Vermunt, 2005 ; Vermunt & Verloop, 2000). Une des préférences d'apprentissage considérée comme liée avec la réussite scolaire est un style d'apprentissage autorégulé qui laisse une large place à la motivation intrinsèque et la persévérance, menant à une autonomie de l'apprenant.

Il convient dès lors de s'interroger sur les moyens d'influencer ces préférences d'apprentissage afin de pouvoir en tenir compte dans l'enseignement. À cet égard, on peut s'interroger sur l'évaluation de la progression des élèves du primaire et du secondaire vers l'apprentissage autorégulé. Il est ainsi capital de s'interroger sur les interventions possibles pour faire en sorte que les préférences d'apprentissage puissent se présenter de manière cohérente tout en permettant à l'élève d'évoluer vers une plus grande autonomie. Dans ces différents contextes, nous pouvons également nous interroger sur le lien entre les préférences d'apprentissage et l'identité de l'apprenant.

- Stéphane Martineau, Université du Québec à Trois-Rivières présentera un état des lieux de la recherche sur les manières d'influencer les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé ;
- Alexandre Buysse, Université Laval, présentera l'influence exercée par une discipline artistique sur les styles d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé d'élèves de la fin du primaire ;
- Pierre-François Cohen, Haute École Pédagogique- Fribourg, présentera un outil d'intervention pour favoriser l'autonomie d'élèves du primaire ;
- Charlotte Sannier-Bérusseau, Université Laval, présentera l'état de ses recherches visant à influencer les manières d'apprendre par un travail sur l'identité de l'apprenant ;
- Buysse, Cohen et Martineau mèneront une discussion sur les différentes approches conceptuelles de la notion d'autonomie, telle que développée dans la littérature francophone, et d'apprentissage autorégulé, tel qu'étudié dans la recherche anglophone, clôturera le symposium.

Références

- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
- Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R., & Zeidner, Moshe (Eds.). (2005). *Handbook of Self- Regulation*. Burlington: Elsevier.
- Büchel, F. P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, (pp.9-44). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Chevrier, Jacques, Fortin, Gilles, Leblanc, Raymond, & Théberge, Mariette. (2000).
- Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Education et francophonie*, 28(1).
- Coffield, Frank, Moseley, David, Hall, Elaine, & Ecclestone, Kathryn. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning : A systematic and critical review. London, UK: Learning and Skills Research Centre.
- Doudin, P.-A., & Martin, D. (1999). Vers une psychologie métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation*, (pp.3-29). Berne: Peter Lang.
- Klatter, Ellen B., Lodewijks, Hans G. L. C., & Aarnoutse, Cor A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11(6), 485-516.
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Colin.
- Schunk, Dale H., & Zimmerman, Barry J. (Eds.). (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York, NY: Erlbaum.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*(49), 205-234.
- Vermunt, J. D., & Verloop, Nico. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 75-87.
- Zimmerman, Barry J., Bonner, Sebastian, & Kovach, Robert. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages* (C. Pagnouille & G. Smets, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé : tour d'horizon des recherches passées et présentes

Stéphane Martineau, Charlotte Sannier-Bérusseau & Émilie Grandjean Lapierre

Contexte et objectif

L'élève est acteur de son processus d'apprentissage et ce, pas uniquement au plan cognitif mais aussi au plan métacognitif, motivationnel et comportemental. Cela se traduit par des styles d'apprentissage différents (De Corte, 2010). Reflétées dans certaines définitions des styles d'apprentissage multidimensionnels, les conceptions de l'enseignement/apprentissage, orientations motivationnelles, manières de réguler les apprentissages et de traiter l'information semblent jouer un rôle déterminant dans la réussite scolaire, tant au niveau de la persévérance que de la qualité des apprentissages et donc des résultats eux-mêmes. Plusieurs études lient la réussite scolaire et la persévérance au développement d'un style d'apprentissage autorégulé (Zimmerman & Schunk, 2001/2008), vu comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, et se traduisant notamment par une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une motivation intrinsèque (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Cosnefroy, 2011). L'objectif poursuivi ici était de mettre en lumière les connaissances et les pratiques actuelles concernant les styles d'apprentissage, ce qu'il en est de leur évolution au secondaire, cibler les facteurs qui, selon les écrits, influencent l'évolution de ces styles et les manières d'accompagner le développement positif de ceux-ci, particulièrement auprès des élèves les plus à risque d'échec et de décrochage scolaires.

Cadre de la recherche

Des notions et inventaires de *styles d'apprentissage* très différents ont été établis et utilisés (Chevrier, Fortin, Théberge, & Leblanc, 2000) jusqu'à maintenant. Il s'en dégage essentiellement quatre grandes catégories de *styles d'apprentissage* (Sadler-Smith, Riding, & Rayner, 1997) : 1- les styles qui couvrent les éléments cognitifs de la personnalité (p.ex. le CSA de Riding (1991), qui comprend des styles analytique ou holistique, verbal ou non-verbal) ; 2- les styles qui touchent au traitement de l'information (p.ex. le *Learning style inventory questionnaire* de Kolb (1984)) ; 3- les styles d'approches de l'apprentissage (p.ex. *en profondeur, apathique, en surface et stratégique* (Entwistle, Tait, & McCune, 2000)) ; 4- les styles recouvrant des préférences pour des méthodes d'enseignement (p.ex. les styles *indépendant, dépendant, évitant, participant, collaborateur, et compétitif* mis en valeur par Riechmann et Grasha (1974)). Il convient toutefois de considérer les styles d'apprentissage des élèves comme étant composés d'un ensemble de dimensions, et pas uniquement des dimensions cognitives (De Corte, 2010). Nous avons donc concentré notre synthèse sur les approches qui tiennent compte simultanément de multiples dimensions à la fois, tels le *Study Process Questionnaire* (SPQ) et le *Learning Process questionnaire* (LPQ) de Biggs (1978, 1988) et celui qui, d'après nous, réunit le plus de dimensions, soit l'*Inventary of learning styles* (ILS) de Vermunt (Vermunt, 1998; Vermunt & Simons, 1986). Ces approches globales permettent en effet d'appréhender les multiples facettes de l'apprentissage et reposent sur la conscience que l'apprenant a de son apprentissage (aspect métacognitif). Elles ont également la particularité de permettre de cerner une évolution des styles d'apprentissage. En effet, certaines composantes de ces styles d'apprentissage varient selon les contextes, alors que d'autres, liées à la personnalité, restent plus stables (Adema, van der Zee, & van der Molen, 2000). C'est ainsi que si tout apprentissage comprend une part d'autorégulation et que l'enfant dispose à un jeune âge d'une tendance à l'apprentissage autorégulé, il semblerait que de nombreux facteurs viennent influencer cette prédisposition selon son âge, ses performances ou ses choix d'études (Wigfield, 2002).

Méthodologie

La synthèse porte sur les plus récents développements, scientifiques concernant: les styles d'apprentissage, notamment l'apprentissage autorégulé et leur modalités d'évolution; les liens entre persévérance, styles d'apprentissage et réussite scolaire; la relation entre styles d'enseignement et styles d'apprentissage; les facteurs influençant le changement dans les styles d'apprentissage. Cette recension s'est effectuée sur la base de moteurs de recherche scientifiques, de portails de revue, mais aussi sur la base de moteurs professionnels (moteurs de recherche liés à la formation des enseignants ou à la pratique des enseignants et moteur de recherche liés aux syndicats d'enseignants). Dans un premier temps, nous avons classifié les textes selon leur objectif. Nous avons distingué les différentes bases théoriques, notamment sur le plan des dimensions des styles d'apprentissage retenues. Nous avons procédé à une lecture croisée des textes. Cette lecture croisée s'est effectuée en comparant les lectures à partir d'une grille de codification semi-émergente basée sur les cadres théoriques, les méthodologies, les moyens mis en œuvre, les publics cibles, les résultats obtenus. Il s'agit d'un système de validation croisée du contenu.

Aperçu des résultats

Nous avons obtenu une synthèse critique portant sur les éléments suivants :

- styles d'apprentissage (modèles existants, modèles les plus fiables, modèles retenus);
- liens entre les styles d'apprentissage et la persévérance, la motivation et l'autonomie;
- liens entre styles d'apprentissage et la réussite scolaire ou diplomation particulièrement au secondaire;
- variations de styles d'apprentissage en fonction des cycles et secteurs de formation au secondaire;
- les liens entre style d'apprentissage et transition réussie vers un autre secteur de formation au secondaire : de la formation générale du secondaire vers la formation professionnelle, vers la formation générale des adultes, vers la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé;
- les styles d'apprentissage en formation générale aux adultes;
- lien entre styles d'apprentissage et développement de l'apprentissage autorégulé;
- différents facteurs influençant les styles d'apprentissage;
- moyens proposés, étudiés ou mis en œuvre pour faire évoluer les styles d'apprentissage;
- styles d'enseignement (modèles existants, modèles les plus fiables, modèles retenus);
- effets des styles d'enseignement sur les styles d'apprentissage ;
- évaluation de moyens mis en œuvre pour accompagner l'évolution des styles d'apprentissage.

Prospective

Le décrochage scolaire est une des priorités de l'éducation au Canada et au Québec. Malgré l'existence de nombreux cadres théoriques sur les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé et la multiplication des recherches empiriques sur cette problématique, les interventions en milieu scolaire semblent la plupart du temps basées sur la seule expérience des enseignants ou les convictions de certains conseils pédagogiques. En ce sens, la recherche crédibles et les données probantes influencent faiblement les actions sur le terrain. Il semble donc que des efforts doivent être faits afin de développer des moyens de formation. C'est justement l'objectif de la deuxième phase de notre projet de recherche qui débute à l'hiver 2015.

Influence d'une pratique artistique sur les préférences d'apprentissage au primaire

Alexandre Buysse

Vermunt (1996) définit les styles d'apprentissage comme étant des activités d'apprentissage reliées à des conceptions de l'apprentissage et des types de motivation. Une préférence pour l'autorégulation de la part des apprenants se traduit par un style d'apprentissage particulier : l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, 1996). L'apprentissage autorégulé est défini comme étant une préférence pour la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, et se traduisant notamment par une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une motivation intrinsèque.

Les différentes préférences quant aux manières d'apprendre, donc aussi l'apprentissage autorégulé, sont influencés par les contextes et les demandes des apprentissages.

Nous avons étudié si les conditions de l'apprentissage théâtral favorisent suffisamment l'autorégulation pour qu'elle se traduise pour l'apprenant dans un style d'apprentissage préférentiel applicable à d'autres situations, notamment celle de l'apprentissage scolaire. Un changement dans le style d'apprentissage permettrait donc de constater qu'une stratégie d'apprentissage autorégulé s'est non seulement développée mais est intégrée aux préférences stables de l'apprenant et s'applique dans d'autres situations d'apprentissage.

Il semble possible d'influencer les styles d'apprentissage par des mesures éducationnelles, notamment en modifiant de façon significative la situation d'apprentissage (Chartier, 2003). Des contextes d'apprentissage peuvent amener l'individu à développer un nouveau style mieux adapté aux exigences. Il ne percevra pas cela comme une atteinte à un style personnel mais bien comme une nouvelle *manière de faire* à sa disposition.

En effet, les étudiants n'utilisent pas exclusivement une stratégie au détriment d'une autre : ils s'adaptent aux exigences des disciplines académiques (Slaats, Lodewijks, & van der Sanden, 1999).

En effet, les études sur les styles d'apprentissage multidimensionnels se fondent sur le principe qu'un apprentissage actif est nécessaire à la compréhension et questionnent dans quelle mesure les préférences quant aux différentes dimensions de l'acte d'apprendre présentent des cohérences permettant à l'apprenant de progresser. Plusieurs études montrent que les styles d'apprentissage peuvent évoluer et qu'une préférence pour l'apprentissage autorégulé peut faire l'objet d'interventions (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008). Le théâtre dispose de ses propres traditions de formation (C.N.R.S., 1981) qui reposent notamment sur des processus de consignes indirectes (Barret, 1973) et se distinguent de nombreuses pratiques scolaires (A. Buysse, sous presse-2014). De plus, le théâtre et le jeu dramatique semblent avoir des effets métacognitifs même sur l'activité scolaire (Noice & Noice, 1997; Page, 2006).

Néanmoins, peu nombreuses sont les études portant sur le primaire (Klatte, Lodewijks, & Aarnoutse, 2001) et encore moins celles étudiant les influences de pratiques artistiques sur les préférences d'apprentissage.

La création d'un inventaire de styles et de processus d'apprentissage qui comprenne, en plus de composantes portant sur l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé, quatre autres composantes (conception de l'apprentissage, stratégie de traitement, orientation motivationnelle, stratégie de régulation) nous a semblé indispensable afin de tenir compte des autres effets du théâtre, déjà étudiés, notamment aux niveaux motivationnel et psychologique. Nous fondant sur les recherches de Vermunt (1998), Iran-Nejad (1990) et Boekaerts (1996, 1997) nous avons développé un instrument de mesure des préférences d'apprentissage, incluant des mesures de sept dimensions : conception de l'enseignement/apprentissage, préférences de régulation des apprentissages et de traitement de l'information, orientations motivationnelles, contrôle attentionnel et initiative (A.

J. Buysse, 2007). L'instrument a été développé suite à des entretiens sur les préférences d'apprentissage et l'établissement de catégories a priori. Suite à des analyses de fiabilité des catégories, les questionnaires ont été testés. Les affirmations retenues ont constitué le questionnaire pré-post utilisé. Les affirmations des élèves, selon une échelle de Lickert, ont fait l'objet d'une analyse factorielle séparée pour chaque passation, établissant des catégorisations différentes lors du pré-test et du post-test, mais retrouvant les mêmes dimensions. Si une certaine stabilité du modèle est avérée, certains sujets présentent des incohérences dans les profils dégagés conformément aux constats des études précédentes (Klatte et al., 2001), ce qui s'explique par l'élaboration progressive des préférences d'apprentissage lors de la scolarité (Vermunt, 2005).

L'analyse des variations des composantes permet de distinguer si la composante autorégulation a subi une influence permanente indépendamment ou non des autres facteurs.

Selon un dispositif expérimental à double stimulation, nous avons étudié les effets de l'introduction de cours de théâtre sur les styles d'apprentissage scolaire d'élèves de la fin du dernier cycle du primaire (âge 11 à 12 ans). Les élèves ont rempli un questionnaire d'inventaire de processus et style d'apprentissage (IPSA-5), avant et après la tenue des ateliers de théâtre. Les autres groupes, qui ne suivent pas d'ateliers, passent les mêmes questionnaires aux mêmes moments de l'année.

Notre recherche relève un impact de la pratique théâtrale amenant certains élèves vers des profils s'approchant de l'apprentissage autorégulé. Cette influence est toutefois moindre que celle exercée par le style de l'enseignant, conformément aux résultats trouvés aux ordres supérieurs d'enseignement.

Toutefois, toute mesure à travers un questionnaire portant sur l'autorégulation ou l'apprentissage autorégulé consiste déjà en soi en une intervention sur l'environnement (Winne & Perry, 2005). Suite à la passation des questionnaires, de nombreux élèves ont effectivement déclaré avoir « appris quelque chose », avoir « réfléchi sur comment j'apprends » ou sur « comment je travaille ». Ceci confirme que toute évaluation, toute tentative de mesure de l'autorégulation demandant une explicitation, comporte le potentiel d'être en soi un outil conduisant à une modification de l'autorégulation. Nous nous posons la question de l'influence potentielle à long terme, développementale, de ce type d'interventions au primaire.

Références

- Barret, G. (1973). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal: par l'auteur.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation *European Psychologist*, 1(2), 100-112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Buysse, A. A. J. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la médiation de l'apprentissage autorégulé par la forme théâtrale*. (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation Vol. 114). Genève, Suisse : Université de Genève.
- Buysse, A. A. J. (sous presse-2014). Transmissions d'outils par les enseignants et formes d'enseignement. In B. Wentzel & É. Falardeau (Dir.), Enjeux de savoir(s) et profession enseignante. Formation et profession (x)xx, xx-xxx. *Formation et profession*, x(xx), xx- xxx.
- C.N.R.S. (1981). *Les Voies de la Création Théâtrale : La formation du comédien* (Vol. 9). Paris, France : C.N.R.S.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Processes. *Review of Educational Research*, 60(4), 573-602.
- Klatter, E. B., Lodewijks, H., & Aarnoutse, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11(6), 485-516.
- Noice, T., & Noice, H. (1997). *The nature of expertise in professional acting: a cognitive view*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Page, C. (2006). *Eduquer par le jeu dramatique*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Slaats, A., Lodewijks, H. G. L. C., & van der Sanden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning and Instruction*, 9(5), 475-492.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*(49), 205-234.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2005). Measuring self-regulated learning *Measuring self-regulated learning* (pp. 531-566). Burlington, MA: Elsevier.

Développer les stratégies d'autorégulation des apprentissages chez les apprenants, les apports de la « Jiminy Box »

Pierre-François Coen & Maud Sieber

Contexte

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de plusieurs études (Coen et Gremion, 2013 ; Chatagny et Coquoz, 2012) conduites à l'école primaire dans la région de Fribourg (Suisse). A la suite d'une demande déposée par des enseignants qui souhaitaient développer l'autonomie de leurs élèves dans la gestion de leurs apprentissages, nous avons proposé le dispositif « Jiminy Box ». Dans une perspective de recherche collaborative, nous accompagnons depuis l'automne 2014 une enseignante et ses élèves qui utilisent ce dispositif dans une classe d'école primaire (élèves âgés de 8-9 ans). L'objectif de cette recherche est 1) de documenter l'implémentation de la « Jiminy Box » dans cette classe, plus particulièrement à travers le regard de l'enseignante et 2) d'évaluer la réception de l'outil par l'analyse des activités des élèves dans lesquelles la « Jiminy Box » est utilisée.

Ancrage théorique

Les cognitivistes ont pour habitude d'attacher l'autorégulation des apprentissages aux dimensions métacognitives des sujets (Richard, 1990). Nous nous inscrivons dans cette perspective, en considérant un premier aspect de la métacognition lié aux connaissances que l'apprenant a de ses propres connaissances (métaconnaissances) et un second aspect traitant des opérations mentales conduites par le sujet pour réguler son activité (Gombert, 1990 ; Allal & Saada-Robert, 1992). *In fine* cela revient à convoquer ici les nombreux travaux - déjà anciens - qui traitent de l'apprendre à apprendre (i.e. Ellis et Sinclair, 1989 ; Wenden, 1991) et qui abordent aussi la mise en place par les enseignants de stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de développer leur autonomie (Tardif, 1997).

Le dispositif que nous avons construit s'appuie sur les travaux de Wolfs (1992) qui identifie quatre opérateurs métacognitifs intimement liés à la réalisation de toute tâche, elle-même articulée en trois temps (avant - pendant - après). Selon cet auteur, les opérateurs métacognitifs visent trois objectifs différents : 1) la prise de conscience par le sujet de ses propres processus cognitifs, 2) l'évaluation de leur efficacité ou jugement métacognitif et 3) la prise de décision ou régulation proprement dite. Dans cette perspective, cinq opérateurs peuvent être pris en considération.

1. L'opérateur **anticipation** (avant la tâche) : « L'anticipation consiste au sens large à se projeter dans l'avenir, à se représenter les résultats attendus d'une action cognitive et/ou des stratégies à mettre en œuvre pour y parvenir » (p. 6). Plusieurs niveaux d'anticipation sont possibles : anticipation sur le produit, sur les processus régulatoires à mettre en œuvre pour piloter l'activité ou sur des défis ou des objectifs personnels.
2. L'opérateur **régulation** (pendant la tâche) : « La régulation est le processus qui conduit le sujet à intégrer les informations dont il dispose sur l'état présent de son fonctionnement cognitif, à les confronter à ses connaissances métacognitives antérieures et aux données issues de la réalité afin d'adapter ses stratégies cognitives et de les rendre ainsi plus efficaces » (p. 7). En d'autres termes, il recouvre les opérations de monitoring ou de contrôle de l'activité un peu à l'image d'un pilote d'avion qui corrige sans cesse le cap de son appareil selon les données qu'il capte durant le vol.
3. L'opérateur **explicitation** (après la tâche) : « L'explicitation consiste à pouvoir identifier, décrire et expliquer les démarches cognitives et leurs produits » (p. 5). Après avoir réalisé une tâche, le sujet explique ou raconte comment il s'y est pris pour effectuer son travail. Il se base sur les souvenirs ou sur des traces effectives qu'il conserve de son activité.
4. L'opérateur **autoévaluation** (avant, pendant ou après la tâche) : « L'autoévaluation, comme processus métacognitif désigne l'évaluation par l'individu de ses propres comportements cognitifs (produit et processus) et des facteurs qui l'influencent » (p. 6). Elle peut s'exprimer avant la tâche (estimation de son degré de préparation par exemple), durant la tâche et après un travail (en demandant au sujet ce qu'il pense de ce qu'il y a réalisé ou la certitude qu'il accorde à sa réponse par exemple).
5. L'opérateur **décentration** (après la tâche) : « La décentration consiste au sens large à se placer dans la perspective d'autrui (sous l'angle cognitif, affectif ou social). Sur le plan métacognitif, il s'agit d'une forme d'explicitation des démarches cognitives, mais appliquée à autrui ». (p. 6). En d'autres termes il s'agit ici d'imaginer le fonctionnement possible d'autres apprenants, de trouver d'autres manières de faire ou encore d'échanger avec d'autres personnes autour de leurs stratégies.

Ces opérateurs permettent de rendre fonctionnelles les opérations mentales associées à la métacognition (Noël et al. 1995). Couplés aux temps de réalisation de la tâche, ils permettent de structurer les activités de réflexion autour des deux aspects de la métacognition cités plus haut (régulation de l'activité et construction de métaconnaissances).

Les travaux sur l'éducabilité cognitive (Buchel, 1995), nous apprennent que, dans ce domaine, il n'est pas aisé d'instrumenter les apprenants de manière efficace. Doudin & Marin (1998, 1999) parlent quant à eux de la mise en place d'une pédagogie métacognitive en proposant quelques pistes. Des recherches plus récentes montrent qu'il est difficile de donner des outils concrets et transférables dans les contextes scolaires. Dès lors, suite à différentes expériences centrées sur l'expression écrite (Coen, 2000), nous avons repris le concept de « pense-bête » et l'avons développé à travers la « Jiminy Box ».

La « Jiminy Box »

L'autoquestionnement semble un bon moyen pour enclencher les opérateurs métacognitifs. En d'autres termes, il s'agit pour l'apprenant de s'interroger avant, pendant et après la tâche sur ce qu'il faut faire et sur les éléments auxquels il faut penser pour réussir au mieux ce qui est demandé. Le plus souvent cet autoquestionnement s'effectue de manière naturelle, cependant, dans certains cas, les bonnes questions peuvent ne pas survenir ou peuvent être mal posées ou inadéquates. Le but de la « Jiminy Box » est simplement de consigner par écrit (d'explicitier) ces différentes questions sur des petites cartes (pense-bête) utilisables à souhait (avant - pendant - après les tâches) par les apprenants. En faisant un travail systématique autour de leur consignation et de leur utilisation, elles vont petit à petit imprégner l'apprenant et l'aider à la fois à gérer l'effectuation de ses tâches, mais aussi à s'impliquer dans ses propres apprentissages, à découvrir ce qui est efficace pour lui de ce qui l'est moins. L'utilisation du personnage de *Jiminy Cricket* (la conscience de Pinocchio à laquelle nous avons retiré son aspect moralisateur) permet de faire comprendre à l'enfant qu'il dispose d'un allié qui va l'aider à faire son travail. Cet « ami aidant » n'est pas une personne extérieure, mais simplement lui-même.

Méthodologie

La « Jiminy Box » a été testée dans différentes classes, mais son utilisation n'a pas été soumise à une analyse fine durant une longue période scolaire. La recherche que nous présentons ici est précisément conduite dans ce but. A travers différentes interviews de l'enseignante impliquée dans le dispositif, par l'analyse des cartes produites par les élèves et leur utilisation dans des situations d'apprentissage très contextualisées (apprentissage du français), nous décrivons de manière précise comment ce dispositif peut aider les élèves à réguler leur apprentissage. Nous utilisons - entre autres - la variable « réussite scolaire » pour contraster les observations et les interviews faits auprès de 9 élèves de cette classe.

Résultats

L'implémentation d'un tel dispositif ne va pas de soi. Insérer de manière naturelle et quotidienne la « Jiminy Box » dans sa classe nécessite une attention particulière et des « tours de main » spécifiques. Evoquant d'abord des problèmes logistiques ou liés à la gestion de classe, l'enseignante souligne que l'utilisation de la « Jiminy Box » nécessite une plus grande prise en compte des spécificités des élèves au niveau de leurs apprentissages. Par ailleurs, l'utilisation de la « Jiminy Box » par les élèves révèle une grande hétérogénéité qui démontre la nature multiforme des préférences d'apprentissage des élèves.

L'outil présenté dans cette contribution semble montrer des avantages notoires pour accompagner les élèves dans leur démarche d'apprentissage, particulièrement dans le développement de compétences métacognitives. Le caractère très ouvert de la « Jiminy Box » nécessite un certain cadrage de la part de l'enseignante, mais permet en même temps des ajustements précis aux besoins spécifiques des élèves tout en leur laissant une grande marge de manœuvre et d'autonomie.

Références

Büchel, F. P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, (pp. 9-44). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Coen, P.-F. (2000). *A quoi pensent les élèves quand ils écrivent. Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel AutoÉval*. Thèse de doctorat. Fribourg : Université de Fribourg. Récupéré de : <http://www.unifr.ch/ipg/coen.html>

Coen, P.-F. & Gremion, C. (2013, 8-11 janv.). *La Jiminy Box, un moyen de développer les compétences autoévaluatives et métacognitives des élèves*. Papier présenté au 25e colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation. Fribourg (Suisse).

Chatagny, T. & Coquoz, T. (2012). *La « Jiminy Box » : analyse de l'impact d'un outil métacognitif sur la motivation des élèves*. Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.

Doudin, P.-A., & Martin, D. (1998). Métacognition et formation des enseignants. In L. O. Lafortune, P. Mongeau, & R. Pallascio (Eds.), *Métacognition et compétences réflexives*, (pp. 23-46). Montréal: Edition Logiques.

Doudin, P.-A., & Martin, D. (1999). Vers une psychologie métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation*, (pp. 3-29). Berne: Peter Lang.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn*. Cambridge : University Press. Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF. Noël, B. (1991). La métacognition. Bruxelles: De Boeck.

Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.

Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Colin. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Editions Logiques

Wolfs, J.-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition. *Recherche en éducation, théorie et pratique*, 10(3), 3-23.

Styles d'apprentissage et identité d'apprenant en contexte

Charlotte Sannier-Bérusseau

Nous savons que la façon dont l'étudiant envisage l'apprentissage est un déterminant important dans l'efficacité de cet apprentissage (Boyle, Duffy, & Dunleavy, 2003). L'autorégulation comprend les pensées, sentiments et actions qui sont planifiés et adaptés cycliquement pour atteindre les buts fixés ; elle dépend en outre des croyances personnelles et des réactions affectives dans des contextes de performance (Zimmerman, 2005), et donc, d'apprentissage, et est en lien étroit avec la motivation. L'autorégulation fait partie de l'une des deux composantes cognitives (régulation) des styles d'apprentissages ou préférences d'apprentissage établies par Vermunt. Il s'agit de déterminer comment ces composantes peuvent s'influencer. Nous nous demandons donc dans quelle mesure les deux composantes conatives de l'ILS de Vermunt (les représentations mentales et l'orientation) auraient un lien avec l'identité d'apprenant.

En effet, les inventaires de styles d'apprentissage multidimensionnels prennent en compte des dimensions cognitives, tels le traitement de l'information et la régulation, et des dimensions conatives, telles la motivation et les conceptions. Ainsi, l'Inventory of Learning Styles (ILS) de Vermunt (1998) propose quatre dimensions constitutives de l'apprentissage : les stratégies et processus cognitifs, les stratégies de régulation (métacognition), les représentations mentales ou conceptions de l'apprentissage, et l'orientation, c'est-à-dire le but que l'apprenant donne à son apprentissage. Vermunt (1998) a ensuite trouvé quatre styles d'apprentissage (orienté vers la signification, orienté vers la reproduction, orienté vers l'application et non-orienté), déterminés par l'inter-relation forte des quatre composantes. Ces styles semblent exister, avec quelques nuances, dans la plupart des groupes étudiés, quelles que soient les niveaux et contextes scolaires. Certaines de leurs composantes semblent stables et d'autres évoluent en fonction des contextes. Il est généralement considéré que les aspects liés à la personnalité, principalement conatifs, sont les plus difficiles à faire évoluer. (Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 1999, 2000).

Toutefois, l'identité d'apprenant semble intimement liée au contexte d'apprentissage : elle est dynamique, soumise à changement (Burke, 2006) et un même individu porte en lui des identités multiples (Danielewicz, 2001). On sait par exemple que les contextes d'apprentissage en ligne induisent des identités d'apprenant différentes des contextes d'apprentissage en présentiel (Hughes & Lewis, 2003). Ces identités multiples s'expliquent par le fait qu'elles se définissent en termes d'appartenance et non-appartenance à un groupe (Bernstein & Solomon, 1999; Coll & Falsafi, 2010; Haneda, 2009; Kouhpaenejad & Gholaminejad, 2014; Watson, 2006), qu'elle permet à l'individu de se positionner socialement (Bucholtz & Hall, 2005; Danielewicz, 2001). L'identité est donc co-construite par soi et les autres ; cela explique que dans son cursus scolaire, un même élève élabore plusieurs identités d'apprenant, dépendamment du groupe-classe, de l'enseignant, de son propre rapport à la discipline enseignée, etc. ; elle se construit grâce à l'expérience individuelle de l'apprenant et à sa perception de l'environnement d'apprentissage (Hughes & Lewis, 2003). L'approche socioculturelle considère d'ailleurs l'identité comme étant dépendante, dans sa construction, de l'activité (Benwell & Stokoe, 2006). Certains auteurs soulignent un lien entre l'identité et l'apprentissage (Coll & Falsafi, 2010) ou la construction de connaissances (Hirano, 2008), l'identité étant décrite comme un artefact conceptuel influencée par l'apprentissage qui lui-même permettait la construction de l'identité dans un lien d'interdépendance. Selon Osguthorpe (2006), l'apprentissage contribue au développement de cinq identités : l'identité professionnelle, l'identité personnelle, l'identité de talent, l'identité de caractère et l'identité d'apprenant, ici définie comme la façon dont l'individu se perçoit lui-même en tant qu'apprenant ; selon cette optique, chaque nouvel apprentissage modifie l'identité d'apprenant. Par identité d'apprenant, nous entendons donc la façon dont un individu, dans une situation d'apprentissage, se définit à un moment donné ; cette identité d'apprenant, construite sur l'ensemble des expériences précédemment vécues, est temporelle (elle évolue dans le temps), interactionnelle (elle est modifiée par l'interaction) et situationnelle (un même individu combinant plusieurs identités en fonction des situations qu'il est amené à rencontrer).

Nous avons procédé à une double revue de littérature, à la fois sur les styles d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé, et sur l'identité d'apprenant. Cette revue de littérature s'est effectuée sur la base des moteurs de recherche scientifiques habituels mais a la particularité d'avoir tenté d'accorder une place égale à des sources de différentes origines linguistiques et conceptuelles, allant de la psychologie à la didactique et couvrant tant le monde anglophone que francophone et hispanophone. Nous avons aussi étendu nos recherches à la prise en compte de différents contextes éducatifs.

Nos résultats semblent indiquer que le développement de préférences d'apprentissage dans certaines disciplines pourrait être lié à l'identité d'apprenant de l'élève dans ces mêmes disciplines ; qu'identité d'apprenant et apprentissage

pourraient s'influencer mutuellement dans les différentes disciplines du cursus d'un même élève, notamment par les deux composantes conatives de l'ILS de Vermunt. Cette recherche nous permet d'éclairer différemment l'évaluation du style d'apprentissage chez les élèves : cela nous amène à nous questionner sur la possibilité d'intervention sur l'identité d'apprenant pour accompagner l'élève vers des styles d'apprentissage plus autonomes alors que les approches habituelles à travers les dimensions cognitives et métacognitives auraient échoué.

Références

- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. [http://dx.doi.org/10.1080/0142569995443,20\(2\),265-279](http://dx.doi.org/10.1080/0142569995443,20(2),265-279). doi: British Journal of Sociology of Education, Vol. 20, No. 2, June 1999, pp. 265-279
- Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290. doi: 10.1348/00070990360626976
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 74, 585-614. doi: 10.1177/1461445605054407
- Burke, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81-96. doi: 10.1177/019027250606900106
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129-140.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner Identity . An educational and analytical tool. *Revista de Educacion*, 353(211-233).
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany: State University of New York.
- Haneda, M. (2009). Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(4), 269-290. doi: Journal of Language, Identity, and Education, Vol. 4, No. 4, October 2005, pp. 269-290
- Hirano, E. (2008). Learning difficulty and learner identity. A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33-41.
- Hughes, G., & Lewis, L. (2003). *Who are successful online learners? How new online pedagogies and technologies (re)produce both positive and negative online learner identities*. Paper presented at the Improving Student Learning: Theory, Research and Scholarship, Hanover International Hotel, Hinckley, Leicestershire. <http://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/isl/isl2003/rpapers/hughes.html>
- Kouhpaenejad, M. H., & Gholaminejad, R. (2014). Identity and language learning from Post-structuralist perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 199-204.
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. *Current Developments in Technology-Assisted Education*. Retrieved Septembre, 3rd, 2014, from <ftp://ftp.uwc.ac.za/users/DMS/CITI/New%20PHd%20folder/m-icte2006/learning%20that%20grwos.pdf>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 49-61. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 509-526.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Elsevier.

Autonomie ou apprentissage autorégulé : problème conceptuel ou linguistique

Alexandre Buisse A., Pierre-François Coen & Stéphane Martineau

En conclusion du symposium, Buisse, Coen et Martineau mèneront une discussion sur les différentes approches conceptuelles de la notion d'autonomie, telle que développée dans la littérature francophone, et d'apprentissage autorégulé, tel qu'étudié dans la recherche anglophone, clôturera le symposium. Il s'agit de cerner si ces distinctions se limitent à des cadres de références portés par la littérature scientifique ou si les distinctions conceptuelles sont suffisamment fondamentales pour être heuristiques.

Le rôle central des modèles cognitifs dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales complexes tout au long de la vie

Natacha Duroisin

La cognition spatiale concerne tous les individus à n'importe quelle étape de leur développement, du petit enfant à la personne âgée. Tout au long de sa vie, l'individu acquiert, développe et exerce des connaissances et habilités spatiales permettant de faire face à diverses situations (s'orienter dans un environnement (in)connu, décrire ou reproduire un itinéraire, visualiser un agencement d'objets dans l'espace, estimer des distances, se représenter le point de vue d'autrui...). Les recherches fondamentales et appliquées menées en cognition spatiale partent de constats similaires : que ce soit en contexte extra-scolaire ou scolaire, les situations faisant appel à la spatialité posent de nombreuses difficultés (désorientation, mauvaise représentation de l'espace, trouble de la latéralité...). Identifiées à partir de modèles cognitifs établis, ces difficultés servent de point de départ au travail de chercheurs pour mettre au point des expérimentations et/ou des situations d'enseignement-apprentissage. Alors que les recherches fondamentales menées utilisent et, en retour, enrichissent les modèles cognitifs en s'intéressant notamment à la compréhension du fonctionnement de l'individu et aux facteurs qui favorisent ou non la mise en œuvre de démarches cognitives, les recherches appliquées s'inspirent des modèles cognitifs pour proposer des situations d'enseignement-apprentissage adéquates permettant à l'élève de s'accomplir dans la société. Au travers des 5 communications proposées, l'objectif de ce symposium est de montrer la nécessité de recourir aux modèles cognitifs (approches bottom-up/top-down) quand il est question d'acquérir et/ou de développer des compétences spatiales complexes dans différents contextes et auprès de populations différentes. En s'interrogeant d'abord sur l'importance des compétences spatiales à exercer dans la vie quotidienne et sur la place réservée à l'espace à l'école, la première communication dresse un état des lieux de la situation dans différents contextes. Au départ des évaluations extra-scolaires (exercices diagnostic, épreuves psychométriques...) et scolaires (PISA, Evaluation Externe Non Certificative...), les difficultés qu'éprouvent les individus à appréhender l'espace, à pouvoir (se) le représenter et à s'y mouvoir sont identifiées en regard aux modèles cognitifs sous-jacents. Les communications suivantes illustrent le rôle clé joué par les modèles cognitifs, comme étant d'une part, nourris par l'analyse scientifique des difficultés rencontrées par les personnes et, d'autre part, sources de réflexions et d'actions pour améliorer les compétences spatiales. Les auteurs y décrivent les modèles cognitifs utilisés et font part des dispositifs développés, mis en place et/ou évalués.

Première communication « **Le rôle central des modèles cognitifs dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales complexes tout au long de la vie : Regards croisés entre les recherches fondamentale et appliquée** »

Deuxième communication « **La prise de perspective: des modèles cognitifs à l'évaluation des apprenants et aux aides à l'apprentissage** »

Troisième communication « **Partir de modèles cognitifs existants et les enrichir pour mieux comprendre et améliorer le développement de compétences spatiales** »

Quatrième communication « **Développer des compétences spatiales : Prendre appui sur des propositions théoriques pour construire des situations scolaires** »

Cinquième communication « **Apports et évaluations des interactions sur tablettes numériques dans le cadre de l'apprentissage de la géométrie dans l'espace** » de David Bertolo, Université de Lorraine ; Robin Vivian, Université de Lorraine ; Roxane Saint-Bauzel, Université de Lorraine

Le rôle central des modèles cognitifs dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales complexes tout au long de la vie : Regards croisés entre les recherches fondamentale et appliquée

Natacha Duroisin, David Bertolo, Roland Maurer & Sabine Soetewey

Alors que la spatialité occupe une place importante dans la vie de chacun, les apprentissages qui y sont associés tels la géographie ou la géométrie, sont parfois mis de côté au profit d'autres contenus (algèbre, physique...). Berthelot & Salin (1992) indiquent d'ailleurs à propos de la géométrie que les enseignants du primaire, en France, s'autorisent à « prendre des libertés avec le programme, c'est-à-dire à en négliger cette partie (tout comme ceux du secondaire avec la géométrie dans l'espace) ». Duroisin, Soetewey & Canzittu (2013), quant à eux, mentionnent que, dans bien des cas, les parties dédiées à la « géométrie » dans les programmes d'études belges, français et québécois s'inscrivent dans un paradigme algébrique. Au niveau des programmes d'études belges de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des lacunes en ce qui concerne la prise en compte du développement de l'enfant dans la rédaction des programmes et des incohérences qui questionnent la progression énoncée des contenus prescrits ont également été remarquées. Cette première communication, à laquelle participe tous les communicants du symposium, a pour objectif de dresser un état des lieux de la situation dans différents contextes. Nous nous intéresserons donc à la place qu'occupe l'« espace » en contextes extra-scolaire et scolaire. En se basant sur les résultats d'évaluations diverses (épreuves psychologiques, exercices scolaires, évaluations internationales...), l'objectif est également d'identifier les difficultés qu'éprouvent les individus à appréhender l'espace tant en contexte scolaire que dans la vie quotidienne. Les exercices diagnostic réalisés en classe permettent de rendre compte de plusieurs lacunes d'élèves (mauvaise représentation spatiale, difficultés à visualiser dans l'espace, prégnance des figures-types...). Ces constats sont renforcés par les résultats aux évaluations scolaires externes. Afin de remédier à ces difficultés, le rôle des modèles cognitifs est central. Face à la multiplicité de ces modèles cognitifs, les chercheurs sélectionnent les modèles les plus appropriés. Parmi ces derniers, il y a ceux qui prennent en compte les aspects développementaux globaux (Vygotski, Piaget...) et ceux qui sont plus spécifiques à une discipline donnée (Van Hiele pour la géométrie, Brousseau pour la géographie, Siegel & White pour les connaissances spatiales...). D'une part, les modèles cognitifs servent de base au travail des chercheurs et sont enrichis par ces derniers. Les modèles existants permettent ainsi aux chercheurs impliqués dans la recherche fondamentale de cibler et de comprendre les difficultés éprouvées par les individus placés dans une situation donnée. Ces modèles sont également nourris par la réalisation d'expérimentations permettant d'affiner la compréhension du fonctionnement cognitif et d'expliquer les difficultés des individus quand ceux-ci sont confrontés à des tâches complexes. D'autre part, l'utilisation des modèles cognitifs est source de réflexions et d'actions pour les chercheurs dont l'objectif principal est d'améliorer les compétences spatiales des individus en leur offrant des environnements d'enseignement-apprentissage adaptés, en lien, par exemple, avec les programmes d'études (recherche appliquée). Si les modèles cognitifs occupent une place centrale dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales, il convient également de rendre compte de la complémentarité des recherches fondamentale et appliquée en ce domaine. Partant des recherches fondamentales pour aboutir aux plus appliquées, les communications suivantes illustrent chacun des points repris ci-avant.

Références

Berthelot R. & Salin M.-H. (1992). L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire. *Thèse de doctorat en didactique des mathématiques non publiée*, Université de Bordeaux, Bordeaux.

Duroisin, N., Soetewey, S. & Canzittu, D. (2013). On the importance To Consider Developmental Psychology In The Process Of Writing A Curriculum. *Communication présentée à l'European Conference on Educational Research 2013*, Istanbul.

La prise de perspective : des modèles cognitifs à l'évaluation des apprenants et aux aides à l'apprentissage

Roland Maurer

Bien que rarement abordés dans les cours de base de psychologie cognitive, les mécanismes permettant aux êtres humains et aux autres animaux de s'orienter et de trouver leur chemin sont en réalité fondamentaux, et constamment sollicités: toute activité est inscrite dans un cadre spatial, et tout déplacement vers un but nécessite conjointement le traitement de données sensorielles complexes et des opérations de lecture et de remise à jour en mémoire des représentations internes de l'environnement. La cognition spatiale, telle qu'abordée dans la recherche fondamentale, se décline en plusieurs mécanismes, conceptuellement séparables (voir p. ex. O'Keefe et Nadel, 1978; Jeffery, 2003), qui sont à l'œuvre dans tout déplacement. Certains sont de nature plutôt allocentrée (détermination de rapports spatiaux entre repères et recours à ces rapports, identifications et utilisation de directions générales dans l'espace), d'autres de nature plutôt égocentrée (apprentissage et utilisation de séquences repères-réponses; remise à jour, à l'aide des informations sur le mouvement propre, d'une représentation d'où se trouve un point – ou plusieurs – relativement à soi).

Originellement, ces mécanismes, évolutivement anciens puisque présents à des degrés divers dans toutes les espèces animales mobiles, avaient pour fonction adaptative la résolution des problèmes spatiaux concrets directement liés au déplacement, à la survie et à la reproduction: trouver un abri, contourner les obstacles, anticiper la position de la proie, du prédateur, ou du partenaire sexuel, optimiser les trajets d'approvisionnement... Comme l'ont montré Hills, Jones et Todd (2012) dans un contexte semblable (l'exploration de la mémoire sémantique chez l'humain est semble-t-il fondée sur les mécanismes permettant d'optimiser l'exploration de sources de nourriture), ces adaptations ont servi de base, par exaptation, à l'émergence de mécanismes cognitifs de portée plus générale, internalisés et détachés du déplacement réel (une exaptation est adaptation sélective dans laquelle un organe ou un mécanisme est réutilisé au cours de l'évolution pour une fonction autre que celle pour laquelle il avait été sélectionné au départ).

La recherche fondamentale, concernant la mise à jour de la perspective (autrement dit, la mise à jour de la représentation égocentrée de l'environnement, lorsque le point de vue change), montre qu'elle se produit de manière automatique et irrépensible durant le mouvement (Wang et Simons, 1999). En outre, on sait que, même sans qu'il y ait de mouvement réel, les êtres humains, comme d'autres espèces sans doute, peuvent se représenter l'environnement tel qu'il est vu depuis un autre point de vue que celui qu'ils occupent *hic et nunc*. Cette «prise de perspective» (différente de la mise à jour, mais reposant sur des mécanismes cognitifs semblables) a fait l'objet de nombreuses études y compris en neurosciences. Michelon et Zacks (2006) suggèrent d'ailleurs que la prise de perspective est importante dans la résolution de problèmes visuo-spatiaux et dans la navigation plus généralement, mais aussi dans d'autres processus cognitifs (raisonnement...). On lui suppose même des liens avec la capacité de se mettre à la place (au sens large) d'un autre individu, autrement dit, avec la théorie de l'esprit, bien que ce lien n'ait jamais été étudié explicitement à notre connaissance. Clairement, pouvoir s'imaginer «ailleurs» a une grande importance dans le développement de diverses capacités cognitives cruciales.

Notre équipe travaille depuis des années dans le domaine spatial (j'ai personnellement travaillé auparavant sur l'animal, dans le même domaine), en grande partie sur le sujet de la mise à jour de la perspective ou de la prise de perspective. A titre d'exemple, nous (Descloux et Maurer, en voie de publication) avons récemment travaillé à la mise au point d'un test neuropsychologique à partir de l'épreuve des trois montagnes créée par Piaget et Inhelder (1948), modifiée par Laurendeau et Pinard (1968), pour évaluer la construction de l'espace projectif (égocentré) chez l'enfant. Nous avons obtenu des normes préliminaires à partir de 150 participants adultes sans lésion cérébrale. Dans ce test, comme dans l'épreuve originale, le participant est face à un paysage simplifié, en relief, et il doit s'imaginer ce qu'il verrait depuis un autre point de vue. Chez l'enfant, la coordination des points de vue commence vers 8 ans et s'achève aux alentours de 10 ans; néanmoins, de grandes différences interindividuelles sont observées (Liben, 2009).

Si on se réfère au contexte scolaire, la capacité d'effectuer des opérations de mise à jour (mentale) de la perspective lors du déplacement réel, simulé, ou (comme dans le cas des trois montagnes) imaginaire, est un outil mental utile, voire indispensable, à la compréhension de la géométrie et à l'apprentissage de la géographie, notamment. Plus tard dans la formation, les métiers où la visualisation d'un déplacement virtuel autour d'un élément (mécanique, chimie, biologie moléculaire...) ou à travers un environnement (architecture, chirurgie endoscopique...) est une obligation reposent eux aussi sur la capacité de changement de perspective des élèves, apprentis et étudiants.

Tout ce qui précède indique que cette capacité constitue bien une compétence transversale, susceptible de nécessiter des évaluations et de permettre des entraînements relativement indépendants du contenu. Puisque des différences interindividuelles sont, on l'a vu, manifestes chez les enfants, l'identification d'apprenants en difficulté sur cette compétence (par exemple par des tests de type trois montagnes) et le développement de moyens permettant de l'entraîner (par exemple, des jeux construits autour de ce même paradigme) constituent donc une façon d'appliquer dans un contexte pédagogique les modèles, les méthodes et les données de la recherche fondamentale sur l'espace, avec pour but de faciliter l'accès des élèves à plusieurs catégories de connaissances. Nous développerons ce sujet en l'agrémentant de quelques démonstrations.

Références

Hills, T. T., Jones, M. N., & Todd, P. M. (2012). Optimal foraging in semantic memory. *Psychological Review*, 119(2), 431.

Jeffery K.J. (2003) *The Neurobiology of Spatial Behaviour*. Oxford: Oxford University Press.

Laurendeau, M., & Pinard, A. (1968). *Les premières notions spatiales de l'enfant: examen des hypothèses de Jean Piaget*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Liben, L. S. (2009). The road to understanding maps. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 310–315.

Michelon, P., & Zacks, J. M. (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Perception & Psychophysics*, 68(2), 327-337.

O'Keefe J., Nadel L. (1978) *The Hippocampus as a Cognitive Map*. Oxford University Press

Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.

Wang, R. F. & Simons, D. J. (1999). Active and passive scene recognition across views. *Cognition*, 70(2), 191-210.

Partir de modèles cognitifs existants et les enrichir pour mieux comprendre et améliorer le développement de compétences spatiales

Natacha Duroisin, Geoffrey Hismans, Marc Demeuse, Soetewey Sabine & Hugues Wilquin

Les compétences spatiales sont multiples et permettent de s'orienter, de se repérer, de reproduire un chemin, de comprendre l'organisation spatiale d'un lieu, d'indiquer un itinéraire à suivre... Les exemples de ce type ne manquent pas et les situations problématiques nées de difficultés d'orientation ou d'appréhension de l'espace sont aussi nombreuses et connues de tous (sans GPS, nous sommes souvent perdus, voire paniqués). Darken & Petterson (2002) indiquent que les compétences spatiales sont essentielles voire vitales pour tout être humain, tout citoyen, d'où la nécessité de les exercer et de les faire acquérir dès le plus jeune âge. Ainsi, l'école est un des lieux où il convient de travailler ces compétences. Les programmes d'études de l'enseignement fondamental (belge francophone) renseignent d'ailleurs des intitulés relatifs à l'appréhension de l'espace et aux déplacements (*savoir se situer, s'orienter et se déplacer dans l'espace en choisissant des repères ; savoir coder, décoder et parcourir un itinéraire ; savoir observer et décrire un environnement*).

En fonction de son âge et du contexte dans lequel il évolue, l'individu fait appel à des mécanismes différents pour percevoir son environnement. Dans un espace complexe, chaque individu a à sa disposition des types de mémorisation et de traitements de l'information différents. Plusieurs théories permettent de rendre compte de la manière dont chacun appréhende son espace. Parmi celles-ci on peut citer celle de Siegel & White (1975), relative aux niveaux et à la structure des connaissances spatiales, et celle des îlots coordonnées (Poucet, 1993). Des chercheurs en neurosciences (Bohbot et al., 2012) ont récemment découvert que les individus qui naviguent dans un environnement régulier (de type bras radial) ont recours à deux stratégies différentes. Ils constatent que les enfants utilisent principalement une stratégie spatiale, dans laquelle les individus se basent sur les points de repères et dépendante de l'hippocampe. Les jeunes adultes et les adultes plus âgés utilisent, quant à eux, une stratégie de réponse, dans laquelle les individus comptent les rues ou le nombre de pas effectué, et qui est dépendante du noyau caudal. Dans le cadre d'une recherche fondamentale, financée par le F. R. S. - FNRS et menée en Psychologie cognitive et en Sciences de l'Éducation, l'objectif est d'explorer à travers l'utilisation d'environnements virtuels la façon dont les enfants âgés de 6 à 15 ans se repèrent dans un espace non familier. Générés via City Engine auquel le moteur de jeu Unity a été intégré, deux villes ont été simulées selon deux plans distincts. Le premier, le plus régulier, est de type « Cartesian grids ou city-block raster » à l'image des villes américaines ; le second, plus irrégulier, est de type radioconcentrique, plus à l'image des villes européennes. Lors d'une expérimentation réalisée dans l'environnement régulier, nous montrons que l'utilisation de ce type d'environnement ne nécessite pas forcément la mobilisation des stratégies spatiales (utilisation de repères présents dans l'environnement) mais peut induire des stratégies d'organisation et de stockage de l'information spatiale (relevant ainsi des stratégies de comptage) sous la forme de *chunks* (Hitch, 2006). Nous avons remarqué que si la majeure partie des enfants plus âgés (à partir de 12 ans) développent ces stratégies de comptage, basées sur l'organisation et le stockage de l'information spatiale, il n'en est pas de même pour les enfants plus jeunes qui recourent davantage à des stratégies de repérage. En outre, en plus des deux stratégies mises en avant par Bohbot et al. (2012), nous postulons l'existence d'une troisième stratégie, dite « mixte ». Nous avons en effet remarqué que les enfants âgés de 10 à 11 ans ont, contrairement aux autres tranches d'âges, tendance à recourir à une stratégie mixte alliant le repérage au comptage. Afin de favoriser chez les élèves plus âgés une stratégie de repérage, sans recourir à une stratégie de comptage, une seconde expérimentation a été menée dans l'environnement plus irrégulier. Les données recueillies (enregistrement des comportements dans l'environnement virtuel et entretiens cognitifs) permettent de remarquer que le nouvel environnement réduit le développement de stratégies de comptage ou les rend inefficaces et évalue donc davantage les capacités d'orientation spatiale.

Les résultats de la recherche menée conduisent à s'interroger sur les processus travaillés et à travailler pour développer les compétences spatiales au cours de l'enfance. La première interrogation porte sur la nature des processus qui sont actuellement travaillés en classe. Les intitulés des programmes d'études -portant sur l'appréhension de l'espace- ainsi que la manière dont ceux-ci sont mis en œuvre dans les classes, favorisent-ils le développement de stratégies de comptage ou de repérage et d'orientation ? Dans la perspective d'aider, via le diagnostic et/ou un entraînement spécifique, la seconde interrogation soulevée concerne le choix de la stratégie à privilégier. Y a-t-il une stratégie plus efficace ? Est-ce variable d'un individu à l'autre ? Faudrait-il favoriser le maintien des deux stratégies jusqu'à l'âge adulte ? ...

Références

- Bohbot, V., McKenzie, S., Konishi, K., Fouquet, C., Kurdi, V., Schachar, B., Boivin, M., Robaey, P. (2012). Virtual navigation strategies from childhood to senescence: evidence for changes across the life span. *Frontiers in aging neuroscience*, pp. 1-10.
- Brousseau, G. (2000). Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie. *Actes du Séminaire de Didactique des Mathématiques*, Rethymnon, Grèce.
- Darken, R. & Petterson, J. (2002). Spatial Orientation and Wayfinding in Large-Scale Virtual Spaces II. *Presence*, vol. 8(6).
- Hitch, G. (2006). Working Memory in Children A Cognitive Approach. In Bialystok, E. & Craik, F. *Lifespan Cognition Mechanisms of Change*. Oxford University Press.
- Poucet, B. (1993). Spatial Cognitive Maps in Animals New Hypotheses on Their Structure and Neural Mechanisms. *Psychological Review*, vol. 100 (2), 163-182.
- Siegel, A. & White, S. (1975). *The Development of Spatial Representations of Large-scale Environments*. New York : Academic Press.

Développer des compétences spatiales : Prendre appui sur des propositions théoriques pour construire des situations scolaires

Sabine Soetewey, Natacha Duroisin & Marc Demeuse

L'objectif de cette communication est de présenter comment, face à des difficultés identifiées au travers de différentes évaluations scolaires, les modèles psycho-cognitifs peuvent être mis en œuvre pour développer des situations scolaires à l'attention des enseignants et des élèves. Cette présentation abordera, entre autres, la nécessité d'un travail de sélection, de synthèse et d'intégration des connaissances cognitives pour pouvoir aboutir à une transposition dans les classes. Fruit d'un travail de recherche, un modèle intégré sera proposé, dans le cadre du développement de compétences spatiales et d'abstraction chez les enfants de 8 à 14 ans.

Le travail présenté ici s'inscrit dans une recherche commanditée par un réseau d'enseignement belge francophone (Wallonie-Bruxelles Enseignement) soucieux d'améliorer les apprentissages des élèves dans le domaine de l'abstraction, en particulier en mathématiques. En effet, l'appropriation des résultats des évaluations externes par les responsables de ce réseau les a amenés à soulever la question cruciale du développement du processus d'abstraction et de son transfert. Le choix de l'équipe de recherche a été de proposer de focaliser l'attention sur les compétences spatiales. L'objectif de la recherche est de partir des difficultés identifiées des élèves pour cibler un petit nombre de compétences ou processus, puis de prendre appui sur les connaissances scientifiques pour développer des situations scolaires avant de les mettre à l'épreuve.

L'analyse effectuée des résultats aux évaluations externes non certificatives (en mathématiques, 2011; en éveil géographique et en sciences, 2012) et des résultats au test PISA (OCDE, 2004) met en évidence deux problématiques principales. Il s'agit d'une part de la difficulté pour les élèves de se décentrer, de se représenter un point de vue autre que le leur et, d'autre part, de la difficulté qu'ils ont à se représenter mentalement un solide, en 3 dimensions, à partir d'une représentation plane. Ces deux compétences ont dès lors été choisies comme objectifs d'apprentissage pour le développement de situations pédagogiques. En parallèle, les programmes de cours de mathématiques et de géographie des élèves de 8 à 14 ans ont été analysés pour y relever les apprentissages devant être mis en œuvre par les enseignants. L'idée étant de proposer aux enseignants des situations qui, tout en développant des compétences non explicitement présentes dans les programmes, leur permette également de travailler des compétences explicitement requises.

Cette première étape du travail a été suivie d'une revue de la littérature sur les modèles cognitifs et les approches pédagogiques liées aux compétences spatiales. Le premier constat posé, à l'issue de cette phase de lecture, a trait au caractère général des cadres proposés comme tels, qui sont, dès lors, mal adaptés à une transposition spécifique dans les classes. C'est ainsi le cas des modèles proposés par Piaget (Piaget & Inhelder, 1948) ou Vygotsky (1986), de même que de celui des Van Hiele (Belkhouja, 2007; Crowley, 1987; Lunkenbein, 1982; Marchand, 2009; Usiskin, 1982), pourtant spécifique à la géométrie. Après un travail de sélection basé sur la relation avec les thèmes de l'abstraction, de la décentration et de la représentation mentale des solides, un deuxième constat peut être posé. Il s'agit du caractère éparpillé, bien que parfois convergents des points de vue des différents auteurs. La tâche suivante a donc consisté à tenter d'intégrer les points de vue jugés comme étant les plus pertinents pour la problématique envisagée. Cette intégration a pris appui sur les propos de Van Hiele, Berthelot & Salin (1992, 2001, 2003, 2005; Salin, 2007), Douaire et ses collègues (Douaire, Emprin, Rajain, 2009; Colmez & Parzys, 1993), Barth (2013), Bruner (Barth, 1985) et dans une moindre mesure, vu les compétences ciblées, Duval (2005).

En articulant des éléments clés proposés par les différents auteurs, il a été possible de construire un modèle dont le dessein est de servir de base à la création de situations scolaires d'apprentissage. Ce modèle intègre, entre autres, une approche spiralaire (Bruner), il prend en compte l'évolution du fonctionnement cognitif en géométrie (Van Hiele), l'évolution des apprentissages vers différents types de tâches (Duval), la nécessité d'apprendre l'abstraction (Barth), de forcer les représentations mentales (Berthelot et Salin)...

Ce modèle, construit dans une optique bien spécifique, sur la base de la littérature disponible concernant le fonctionnement psycho-cognitif des élèves est maintenant mis en œuvre pour construire des situations scolaires visant le développement du processus d'abstraction, de décentration et de représentation mentale de solides. Le premier groupe de situations scolaires créées sera testé dans des classes, en parallèle à des classes contrôles, afin d'évaluer l'efficacité et la pertinence des dispositifs et, in fine, de les améliorer avant de les proposer aux enseignants.

Références

- Barth B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langage*, 66, 4e trim., 46-58.
- Barth B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e édition). Montréal : Retz
- Belkhdja, M. (2007). *La visualisation en géométrie dans trois et deux dimensions en tant que compétence à développer à l'école*. Tome 1. Thèse de doctorat. Université de Laval, Laval.
- Berthelot R. & Salin M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques non publiée, Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Berthelot R. & Salin M.-H. (2001). L'enseignement de la géométrie au début du collège. Comment peut-on concevoir le passage de la géométrie du constat à la géométrie déductive ? *Petit x*, 56, p. 5-34.
- Berthelot, R & Salin, M.H., (2003). Le passage de la géométrie du constat à la géométrie déductive Analyse critique de démarches préconisées actuellement dans les instructions officielles et dans les manuels. Des propositions alternatives à étudier. *Actes du Colloque interirem 1er cycle*, juin 2001, IREM de Montpellier
- Berthelot, R. & Salin, M.H. (2005). Vers une problématique de modélisation dans l'enseignement élémentaire de la géométrie, in Salin, Clanché, Sarrazy, eds. *Sur la théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Colmez F. et Parzysz B., 1993, Le VU et le SU dans l'évolution de dessins de pyramides du CE2 à la seconde, in *Espaces graphiques et graphismes d'espace, Recherche en Didactique des Mathématiques*, coord. A. BESSOT & P. VERILLON, éd. La Pensée Sauvage.
- Crowley, M. (1987). The Van Hiele Model of the Development of geometric thought. *Learning and teaching geometry, K-12*, 1-16
- Douaire J., Emprin F. & Rajain C. (2009). L'apprentissage du 3D à l'école. Des situations d'apprentissages à la formation des enseignants. *Repères – IREM*, 77, 23-52.
- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactique et sciences cognitives*, 10, 5-53.
- Lunkenbein, D. (1982). Géométrie dans l'enseignement au primaire. *Instantanés mathématiques*, p.5-15.
- OCDE, (2004). Profil de performance des élèves en mathématiques. In *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* ; (37-114).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Presses universitaires de France, Paris.
- Marchand, P. (2009). Le développement du sens spatial au primaire. *Bulletin AMQ*, Vol. XLIX, n°3.
- Salin M.-H. (2007). *Enseignement et apprentissage de la géométrie à l'école primaire et au début du collège, le facteur temps*. Communication présentée aux Journées nationales de l'APMEP 2007, Besançon (En ligne), consulté le 10 janvier 2014.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, University of Chicago, Chicago.
- Vygotski (1986). *Thought and langage* (revisited edition). Cambridge, Mass : MIT Press.

Apports et évaluations des interactions sur tablettes numériques dans le cadre de l'apprentissage de la géométrie dans l'espace

David Bertolo, Robin Vivian & Roxane Saint-Bauzel

Les terminaux mobiles, plus particulièrement les smartphones et les tablettes numériques, se sont très largement démocratisés durant ces dernières années. Ces nouveaux périphériques grand public ont intégrés de nombreux composants électroniques tels que des capteurs (gyroscope, accéléromètre, compas électronique,...) et des caméras, permettant d'imaginer et d'explorer de nouvelles techniques d'interactions. Institutions et enseignants ont vu dans ces nouveaux outils un potentiel pédagogique intéressant et ont commencé à développer des stratégies éducatives centrées sur ces terminaux. Comme souvent, les développements logiciels n'ont pas suivi les évolutions techniques et se sont essentiellement concentrés sur des exercices ou des matières basiques. On ne trouve que difficilement des applications permettant de travailler sur la géométrie dans l'espace qui est pourtant l'un des domaines des mathématiques les plus difficiles à appréhender tant pour les élèves que pour les enseignants. L'une des raisons principales est sans doute la difficulté d'interagir sur un espace tridimensionnel à partir de périphériques qui le plus souvent sont bidimensionnels.

Dans cette communication, nous présentons un bref état de l'art en didactique sur l'apprentissage de la géométrie dans l'espace et nous exposons les grands modèles (Piaget, 1948 ; Duval, 2005 ; Houdemont et Kuzniak, 2006 ; Parzysz, 1993) de la structuration de l'espace chez les enfants. Nous mettons ainsi en avant les problématiques didactiques soulevées par l'utilisation de logiciels de géométrie dynamique prévus pour des stations de bureau et dont l'ergonomie s'est souvent avérée perturbante pour les élèves (Chaachoua, 1997 ; Mithalal, 2010). Prenant appui sur des modèles cognitifs, nous pouvons constater que ces logiciels ne permettent pas de créer un lien continu entre les objets de l'espace réel et leurs représentations planes. Puis nous réalisons, un bref état de l'art des interactions permises par l'utilisation des terminaux mobiles de dernière génération. Nous mettons en avant l'intérêt pédagogique de chacun de nos choix tant au niveau du matériel qu'en termes d'interactions. Nous avons par ailleurs pu constater que la très grande majorité des études liées aux interactions ont été réalisées avec des adultes alors même que Hinrichs et Carpendale (2011) ont noté des différences entre les interactions réalisées par des adultes et par des enfants.

En nous basant sur une approche centrée utilisateur (Oviatt, 2006), nous avons étudié les besoins et les habitudes des enseignants et des élèves. Dans le même temps, nous avons analysé les logiciels de géométrie dynamique déjà existants. Les enseignants ont largement fait ressortir le manque d'ergonomie des logiciels classiques et de fait, la difficulté pour les élèves de réussir à les utiliser correctement. De façon à permettre aux enfants de se concentrer sur ce qu'ils apprennent plutôt que sur les outils qu'ils utilisent, nous avons essayé d'effacer au maximum l'attrait de la technologie au profit des contenus et des actions. Nous proposons une grammaire d'interactions adaptée à des élèves de 9 à 15 ans. Nous avons abandonné l'utilisation de menus et nous avons exploré de nouvelles pistes d'interactions. Nous avons tiré parti de la majorité des technologies présentes sur les tablettes numériques pour rendre les interactions les plus efficaces et les plus intuitives possible. Ces choix nous ont conduits à pouvoir introduire un solide dans une scène en une seule interaction grâce à des artefacts tangibles. Nos évaluations de l'acceptabilité, de la facilité d'utilisation et d'apprentissage nous ont montré que :

- les élèves acceptaient nos interactions de façon très positive ;
- les enfants réalisent un glissement du paradigme WIMP (Windows, Icons, Menus and Pointing device) vers un nouveau paradigme multi-touch ;
- nos interactions se sont avérées très facilement et rapidement utilisables par les élèves ;
- nos interactions se sont avérées adaptées à la résolution d'exercices conformes aux programmes de l'école primaire et du collège en France.

Nous avons enfin évalué in situ l'apport pédagogique de l'introduction de notre grammaire de gestes. Nous avons pour cela développé une d'application appelée FINGERS (Find Interactions for GEometry learneRS) que nous avons déployée dans des classes. Ces évaluations ont montré un gain significatif chez des élèves en termes de mise en relation des perspectives et d'investigation dans le domaine des patrons de solides. Les groupes utilisant FINGERS ont vu progresser, de façon statistiquement significative, leurs résultats deux fois plus souvent que les groupes utilisant des outils plus classiques tels que le papier-crayon ou les solides pédagogiques comme les polydrons. Parallèlement, nous avons évalué et comparé la charge cognitive d'apprenants adultes (à l'aide d'un électro-encéphalogramme) lors de l'utilisation de FINGERS, de papier-crayon et de solides pendant la résolution de problèmes de géométrie dans l'espace. Il est apparu que la charge cognitive en utilisant FINGERS pendant la résolution de problèmes complexes est significativement moins importante qu'en utilisant les autres outils. Cette dernière étude nous ouvre de nouvelles perspectives d'explication concernant le gain pédagogique apporté par notre système.

Bibliographie

- Chaachoua, H. (1997). Fonctions du dessin dans l'enseignement de la géométrie dans l'espace. Etude d'un cas : la vie des problèmes de construction et rapports des enseignants à ces problèmes. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Chanquoy L, Tricot A, Sweller J (2007) La charge cognitive. Paris: A. Colin.
- Colmez F. & Parzysz B. 1993. Le vu et le su dans l'évolution des dessins de pyramides du CE2 à la 2nd. In Bessto A., Verillon P. & Balacheff N., Espaces graphiques et graphismes d'espaces. La pensée sauvage editions, 35-55.
- Duval, R. (2005). Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 10: 5 – 53.
- Hinrichs U. and Carpendale S. 2011. Gestures in the wild: studying multi-touch gesture sequences on interactive tabletop exhibits. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '11)*. ACM, New York, NY, USA, 3023-3032.
- Houdement, C. et Kuzniak, A. (2006). Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 11: 175 – 193.
- Kuzniak A. (2006) Paradigmes et espaces de travail géométriques. Éléments d'un cadre théorique pour l'enseignement et la formation des enseignants en géométrie, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6.2, 167- 187.
- Mithalal, J. (2010). Déconstruction instrumentale et déconstruction dimensionnelle dans le contexte de la géométrie dynamique tridimensionnelle. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Oviatt S., "Human-centered design meets cognitive load theory: Designing interfaces that help people think", MM'06, October 23-27, 2006, Santa-Barbara, California, USA.
- Parzysz, B. (1988). "knowing" vs "seeing", problems of the plane representation of space geometry figures. *Educational Studies in Mathematics*, 19: 79 – 92.
- Parzysz B. 1989. Représentations planes et enseignement de la géométrie de l'espace au lycée. Contribution à l'étude de la relation voir/savoir. Thèse. Paris : Université Paris-7.
- Parzysz, B. (1991). Espace, géométrie et dessin. Une ingénierie didactique pour l'apprentissage, l'enseignement et l'utilisation de la perspective par- allèle au lycée. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2.3): 211 – 240.
- Parzysz, B. (2006). La géométrie dans l'enseignement secondaire et en formation de professeurs des écoles : de quoi s'agit-il ? *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 17: 121 – 144.
- Piaget J. et Inhelder B. 1948. The Child's Conception of Space. New York: W. W. Norton.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects of learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

Engager les étudiants dans une expérience d'apprentissage actif : Classe inversée et boîtiers de vote

Ariane Dumont & Nathalie Younès

L'apprentissage étudiant se trouve au cœur des questionnements pédagogiques actuels conduisant des auteurs comme Barr et Tagg (1995) à considérer que cette évolution d'une centration sur l'enseignement à une centration sur l'apprentissage constituait un véritable changement de paradigme. Il est désormais bien établi par la recherche que les étudiants apprennent mieux s'ils s'engagent dans un processus actif durant l'apprentissage (Mayer & Wittrock, 2006 ; Wittrock, 1990 ; Mayer, 2008 ; Deslauriers, 2011 ; Freeman, 2014). Mayer a notamment identifié trois processus cognitifs impliqués dans ce type d'apprentissage. Il s'agit de la sélection des données pertinentes, de leur organisation mentale en une représentation cohérente en mémoire de travail, et de l'intégration des données ainsi organisées aux connaissances antérieures. De nombreux dispositifs pédagogiques ont vu le jour visant à donner une part plus active à l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage et mobiliser des activités cognitives de raisonnement supérieur telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation et la création mais également les interactions sociales elles-mêmes support affectif, motivationnel et cognitif (jeux de rôle, apprentissage par projet, apprentissage par problème, apprentissage coopératif...).

Parmi ces dispositifs et outils, la classe inversée et les boîtiers de vote suscitent actuellement une certaine curiosité dans la communauté universitaire. Derrière l'emploi de ces termes qui peuvent sembler univoques se cachent des acceptions différentes et une grande variété d'usages. L'objectif du symposium est de croiser les méthodes de l'analyse de pratiques et de la recherche pour tenter d'identifier les conditions d'efficacité de ces dispositifs. Ainsi la première communication expose une réflexion sur les conditions de l'utilisation des boîtiers de vote dans le cadre de l'apprentissage actif à partir d'une recherche sur les usages dans les cours universitaires. Cet exposé sera suivi de deux présentations rendant compte d'expériences de classe inversée dans deux contextes d'enseignement médical, les modalités d'enseignement traditionnelles s'étant avérées insuffisantes face aux nouvelles exigences pédagogiques. Il s'agira tout d'abord de l'étude des effets d'un dispositif d'enseignement hybride de l'histologie articulant auto-apprentissage en ligne et travaux de groupes encadrés par des étudiants moniteurs en présentiel. La seconde expérience basée sur la combinaison de la pédagogie inversée et de l'usage des boîtiers de vote, a été mise en place en 2012-2013 dans le cadre des cours théoriques de premier master des étudiants vétérinaires. Les résultats de l'étude montrent l'efficacité de la démarche sur la capacité décisionnelle des étudiants face à des problèmes d'antibiothérapie. La dernière communication propose une analyse du dispositif éprouvé de la classe inversée de Mazur pour l'enseignement de la physique qui pratique l'interactivité en présentiel par des boîtiers de vote électronique et des travaux de groupe afin d'en définir un modèle transposable dans d'autres contextes d'enseignement supérieur.

Références

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995, November/December). From teaching to learning--a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6): 12-25.

Deslauriers. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment, Physics Class. *sciencema.org*, 332.

Freeman, S. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *National Academy of Science*.

Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction*. New York: Pearson Merrill Prentice Hall.

Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology: Second edition* (pp. 287-304). Mahwah, NJ: Erlbaum

Les boitiers de vote électroniques, de l'outil d'évaluation interactive au dispositif d'apprentissage actif

Nathalie Younès, Sébastien Soulier & Pascal Detroz

Quand on interroge les enseignants au sujet de leurs difficultés en cours ils évoquent de manière quasiment systématique la passivité des étudiants d'une part et l'impossibilité qu'ils ont d'identifier ce que ceux-ci comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas d'autre part. Habituellement l'enseignant émaille son discours de questions rhétoriques n'attendant pas de réponse ou s'engage dans un processus de cours dialogué... avec un ou deux étudiants. Outil d'évaluation interactive, les boitiers de vote, apparaissent comme un outil propice à la mise en œuvre d'une pédagogie plus centrée sur l'apprentissage en favorisant l'engagement de tous les étudiants dans le cours et en permettant une régulation du processus enseignement/apprentissage « on line ». La littérature déjà abondante apporte des éléments qui vont dans ce sens (Léger, Bourque & Richard, 2010) bien que certains résultats viennent également questionner les bénéfices cognitifs des BVE (Morgan, 2008 ; Dangel & Wang, 2008). Parallèlement aux comptes-rendus d'expérience, les recherches, essentiellement quantitatives, s'intéressent davantage aux appréciations des acteurs et aux performances des étudiants qu'à l'observation des usages en situation. Dans la lignée d'auteurs tel que Rabardel (1995), il nous semble toutefois nécessaire d'étudier plus avant l'action instrumentée qui en est faite, c'est-à-dire l'utilisation effective de l'outil dans un environnement pédagogique. Par l'analyse fine de cette action instrumentée dans les cours universitaires nous cherchons à mettre en évidence dans quelle mesure les BVE favorisent un apprentissage actif.

Engager les étudiants dans un processus d'apprentissage actif avec les boitiers

Parmi les fonctionnalités des boitiers de vote, trois sont de nature à favoriser un apprentissage actif au regard de la psychologie cognitive et sociale de l'éducation, trois fonctionnalités impactant la dynamique habituelle du cours en amenant l'enseignant à structurer une pédagogie du questionnement efficace :

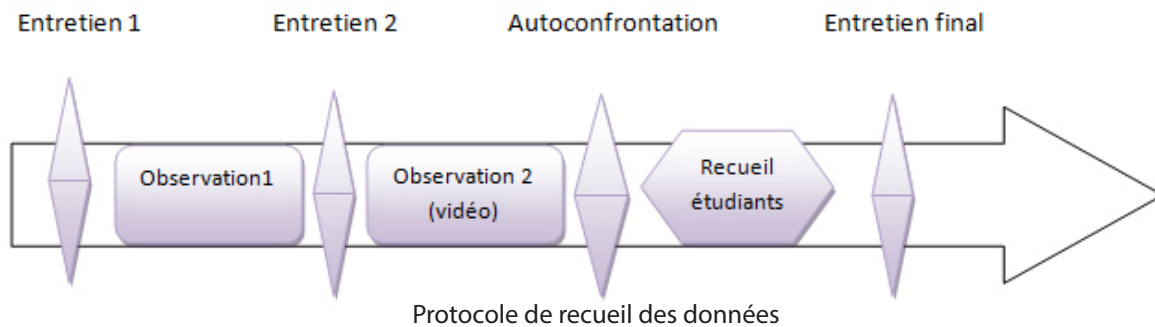
- Le dispositif amène l'enseignant à concevoir des questions en amont du cours. La méthode du questionnement avec les boitiers est particulièrement propice à un traitement actif de l'apprenant et donc à un meilleur apprentissage (Mayer & al. 2009). La recherche a notamment montré que les étudiants réussissaient mieux un test portant sur un texte s'ils avaient à répondre à des questions portant sur ce texte plutôt qu'une simple consigne de lecture (Dornish & Spearling, 2006). Notre propre recherche a montré que les enseignants s'engageant dans l'utilisation des BVE faisaient évoluer leurs pratiques vers cette pédagogie (Younès, Soulier & Detroz, 2014).
- Ensuite les étudiants étant chacun munis de boitiers, ils sont conduits à répondre aux questions posées et ce en toute sécurité. Les enseignants savent bien que quand ils posent des questions en classe, la plupart des étudiants évitent de répondre de peur de ne pas émettre la bonne réponse ou celle de la majorité (Caldwell, 2007). Un avantage des boitiers de vote relativement à d'autres situations d'évaluation en classe est qu'ils permettent d'éviter de rendre visible les performances individuelles des étudiants tout en leur permettant de se situer ce qu'ils apprécient généralement (Moredich & Moore, 2007). Draper et Brown (2004) ont ainsi mis en évidence que les boitiers de vote encouragent les étudiants à répondre aux questions posées par l'enseignant sans avoir peur d'être ridiculisés.
- Enfin, les boitiers de vote permettent également de mettre en œuvre des situations d'évaluation formative en offrant aux étudiants et à l'enseignant la possibilité de vérifier les connaissances des étudiants et leur compréhension tout au long du cours et en donnant à l'enseignant la possibilité de réguler son enseignement en fonction des informations recueillies (Trees et Jackson, 2007). La recherche quasi-expérimentale conduite par Mayer et al. (2009) montre que les étudiants soumis à la méthode du questionnement via les boitiers de vote ont mieux réussi l'examen terminal que les étudiants du groupe contrôle non soumis à cette méthode ou ceux questionnés sans les boitiers ce qui suggère que le questionnement était plus efficace avec les boitiers. Il semble donc que cette technologie apporte une valeur ajoutée à la méthode probablement du fait de la rétroaction immédiate qu'elle permet.

La question qui se pose est celle de la qualité de l'apprentissage actif mobilisé. Quels niveaux cognitifs sont sollicités ? S'agit-il de mobiliser des niveaux cognitifs d'ordre inférieur ou supérieur selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001, d'après Bloom, 1956) ? Dangel and Wang (2008) ont discuté l'utilisation des boitiers de vote quant à la promotion d'un apprentissage en profondeur versus de surface. Ils remarquent que cette utilisation n'est pas toujours concordante avec l'ensemble des « principes des bonnes pratiques » d'enseignement formulées par Chickering and Gamson (1987), comme le temps suffisant consacré à une tâche, le feedback rapide et la facilitation du contact étudiant/enseignant. On peut même se demander s'ils ne peuvent pas s'apparenter à une forme de conditionnement. Malgré les potentiels de ces technologies, il est constaté des résultats contradictoires. Si dans certaines recherches des effets positifs en termes de résultats académiques ont été mis en évidence (Crossgrove et Curran, 2008; Gauci, Dantas et Kemm, 2009), d'autres n'ont constaté aucun effet significatif (Salmon et Stahl, 2005) ce qui amène à considérer l'importance de qualifier finement la nature des usages des BVE dans les cours.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur, orientations disciplinaires et approches pédagogiques

Des usages dépendants des profils d'enseignants et des contextes d'enseignement

Afin d'appréhender l'utilisation effective des BVE dans les cours, des études de cas approfondies ont été conduites à l'université Blaise Pascal selon un protocole de recueil de données reposant sur des entretiens conduits avec les enseignants avant et après des séances de cours observées et filmées ainsi qu'un recueil des points de vue des étudiants. Ce protocole a concerné 8 enseignants dans différentes disciplines (physique, psychologie, civilisation anglaise, chimie, pharmacie, géologie, informatique). Un premier niveau d'analyse a permis d'identifier trois grandes catégories d'usages pédagogiques à savoir l'évaluation des acquis, l'évaluation de l'enseignement et l'apprentissage actif, ce dernier étant l'objet de cette communication.



Les entretiens et les observations ont été retranscrits puis soumis à une analyse de contenu thématique à partir d'une base de données structurée autour des catégories suivantes : caractéristiques et contexte de l'enseignement, approche de l'enseignement et de l'évaluation, objectifs de l'utilisation des BVE, méthodologie de la conception des questions et de l'utilisation des BVE, apports et limites perçues, perspectives envisagées. Le recueil des points de vue des étudiants concernait l'appréciation et les bénéfices perçus en termes d'apprentissage. Chacune de ces catégories a été analysée en fonction des dimensions de l'apprentissage actif. Par exemple, en ce qui concerne la méthodologie : la conception des questionnaires et la nature des questions ainsi que les modalités du vote et du traitement des réponses. Nous étudions notamment les parts respectives données à l'étudiant, aux étudiants et à l'enseignant dans le processus et le cadrage des activités.

Les résultats mettent en évidence que les usages des BVE sont dépendants de plusieurs facteurs interliés aux niveaux du contexte d'enseignement, de la posture des enseignants et de la clarification de leurs objectifs pédagogiques. Ainsi un enseignant privilégiant une posture magistro-centrée utilise les boîtiers dans une perspective d'évaluation des acquis alors qu'un enseignant plus centré sur l'apprentissage les utilise davantage dans une optique d'évaluation formative. Les observations révèlent aussi des postures que nous qualifierons de « mixtes » dans le cas d'enseignants plutôt orientés vers la transmission des connaissances tout en étant attentifs à la construction de la compréhension des étudiants. Il apparaît également que les points de vue des étudiants varient sensiblement selon les usages, l'appréciation des bénéfices perçus étant la plus positive lorsque les boîtiers sont utilisés dans une dynamique d'évaluation formative interactive.

Un schéma modélisant les dimensions structurantes de l'apprentissage actif avec les boîtiers

A l'issue de cette recherche il est possible d'affirmer que l'apprentissage actif est plus ou moins mobilisé selon les usages des BVE. Le simple fait d'utiliser des boîtiers de vote ne constitue pas, en soi et dans sa finalité, une démarche générant automatiquement de l'apprentissage actif. Ce n'est pas tant poser une question qui suscite l'activité, mais la technique de questionnement qui l'encadre, sa nature, ses enjeux et l'approche du traitement des réponses. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des travaux montrant que l'apprentissage des étudiants avec les boîtiers de vote est largement dépendant de la pédagogie de l'enseignant, la formulation de questions encourageant un niveau de traitement élevé et des stratégies d'apprentissage actives étant plus propices à une compréhension en profondeur. (Crossgrove et Curan, 2008 ; Dangel et Wang, 2008 ; MacGeorge et al. 2008 ; Tree et Jackson, 2007).

A partir des résultats obtenus, nous avons construit un schéma théorique visant à modéliser les dimensions structurantes de l'apprentissage actif avec les boîtiers qui sera présenté lors de la communication.

Références

- 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
- Caldwell JE. Clickers in the large classroom: current research and best practice tips. CBE Life Sci Educ. 2007;6(1):9-20.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987) Seven principles for good practice in undergraduate education, *American Association of Higher Education Bulletin*, 39, 7, 3-7.
- Crossgrove, K. et Curran, K. (2008). Using clickers in nonmajors- and majors-level biology courses: Student opinion, learning, and long-term retention of course material. *Life Sciences Education*, 7, 146-154.

- Dangel, H. L. & Wang, C. X. (2008). Student response systems in higher education: Moving beyond linear teaching and surface learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 1(1), 93-104. Available at <http://www.sicet.org/journals/jetde/jetde08/paper08.pdf>
- Dornisch, M.M., & Sperling, R. (2006). Facilitating learning from technology-enhanced text: The effects of prompted elaborative interrogation. *Journal of Educational Research*, 99(3), 156-165.
- Draper, S. W. and Brown, M. I. (2004), Increasing interactivity in lectures using an electronic voting system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20: 81-94.
- Frey, P.W. (1976). « Validity of student instructional rating as a function of their timing ». *Journal of Higher Education*, n° 47, p. 327-336.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). "Conditions under which assessment supports students' learning". *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31.
- Gauci, S. A., Dantas, A. M., Williams, D. A., & Kemm, R. E. (2009). Promoting Student-Centered Active Learning in Lectures with a Personal Response System. *Advances in Physiology Education*, 33, 60-71.
- Léger, M., Bourque, J. & Richard, J.-F. (2010). Influences des télévotants sur le résultat scolaire : une méta-analyse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(2), 35-47.
- Mayer, R. E, Stull, A., DeLeevy, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., Bulger, M., Campbell, J., Knight, A., Zhang, H. (2009). Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes, *Contemporary Educational Psychology* 34 (2009) 51-57.
- Moredich, C., & Moore, E., (2007). Engaging students through the use of classroom response systems. *Nurse Educator*, 32(3), pp. 113-116.
- Morgan, R.K. (2008). Exploring the Pedagogical Effectiveness of Clickers, *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 31-36.
- MacGeorge, E., Homan, S., Dunning, J., Elmore, D., Bodie, G., Evans, E., Khichadia, S., Lichti, S., Feng, B., & Geddes, B. (2008). Student evaluation of audience response technology in large lecture classes. *Educational Technology Research & Development*, 56(2), 125-145.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Université de Paris 8
- Salmon, T. P., & Stahl, J. N. (2005) Wireless audience response system: Does it make a difference? *Journal of Extension* [On-line], 43(3) : <http://www.joe.org/joe/2005june/rb10.shtml>
- Trees, A.; & Jackson, M. (2007). The learning environment in clicker classrooms: Student processes of learning and involvement in large university-level courses using student response systems. *Learning, Media and Technology*, 32 (1), 21-40.

La « grande » classe inversée de travaux pratiques en Histologie où 600 étudiants combinent l'eLearning (microscopie virtuelle et le présentiel)

Alodie Weatherspoon, Sandra Florquin, Sylvie Multon, France Mélot, Ingrid Dupierreux, Patrick Schaffer, Pascale Quatresooz, Valérie Defaweux

L'enseignement des travaux pratiques d'histologie générale a récemment connu une révision radicale de son organisation en réponse à de nouvelles contraintes – triplement du nombre d'étudiants, locaux sur-occupés, augmentation non proportionnelle des formateurs, microscopes et lames en nombre insuffisant – et dans une volonté d'en accroître la qualité, en assurant une formation en phase avec le monde moderne utilisant les nouvelles technologies [1, 2].

Les lames histologiques, ressource d'apprentissage clé des disciplines telles que l'Histologie et l'Anatomie Pathologique, ont donné lieu au développement d'un dispositif d'auto-apprentissage en ligne, accessible aux 600 étudiants. Mis au point sur base d'expériences antérieures [3, 4, 5], il invite les étudiants à parcourir, pour chaque famille de tissus, plusieurs lames présentant chacune des structures histologiques numérotées. Des annotations, commentaires, dessins ou photos sont associés à ces repères qui enrichissent l'étude des coupes, de la vue d'ensemble au niveau cellulaire. Ce « jeu de piste » donne à l'approche de la matière un caractère à la fois systématique et ludique, autonome et balisé (figure 1). Des vidéos intégrées à l'outil en ligne complètent le dispositif en ligne.

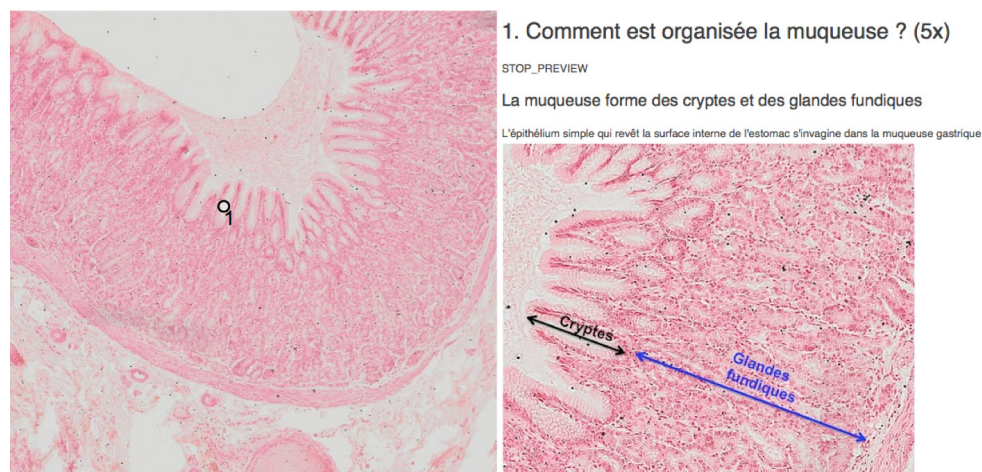


Figure 1 : Exemple d'une annotation d'un parcours incrusté sur une lame digitalisée d'estomac

Afin de vérifier ses acquis, l'étudiant accède à plusieurs questionnaires à choix multiples (QCM) formatifs ciblant le contenu des parcours où une note de 70 % est requise. Celle-ci conditionne l'accès au correctif et à de nouvelles activités en ligne comme les tests d'appariement. Là, l'étudiant possède une liste exhaustive de termes comprenant tous les éléments importants rencontrés lors des divers parcours (noms de structures, de tissus, de cellules, mais aussi de termes en relation avec le caractère fonctionnel de ces tissus et des cellules). Ces termes devront être associés à des structures histologiques annotées sur des lames digitalisées non vue précédemment. Ces exercices permettent de consolider les acquis dans un nouveau contexte.



Figure 2 : Groupe de travail encadré par un étudiant moniteur lors d'une séance de clôture.

La dynamique de groupe est prise en charge par les étudiants eux-mêmes. Les groupes partagent leurs acquis par le biais d'exercices ludiques comme la recherche d'images intruses, l'association entre certaines structures histologiques et des situations du quotidien (par exemple : expliquer le lien entre la sudation accrue en cas de stress et les cellules myoépithéliales entourant les glandes sudoripares et innervées par des fibres nerveuses autonomes), l'identification rapide de cellules dans un montage vidéo, ...

Afin de vérifier que les réflexions des groupes ont permis d'atteindre les objectifs, les acquis des étudiants sont testés individuellement par un site de sondage en ligne (socrative.com) (figure 3).

Figure 3 : Exemple d'une question complexe intégrée dans une classe virtuelle du site « socrative.com ».

Dans cette formule, le respect du rythme de travail de chacun permet d'améliorer la qualité du travail des étudiants et la « barrière » virtuelle encourage les étudiants les plus timides à s'exprimer à distance alors que de visu, ils interviennent probablement moins. En parallèle et de façon totalement complémentaire, les travaux de groupes en présentiel présentent une réelle opportunité de créer un lien avec l'étudiant et de vérifier ses acquis de manière très dynamique.

Les résultats obtenus par une méthodologie mixte de l'analyse du feedback des étudiants et de l'étude des traces d'apprentissage ont démontré de l'effet positif sur les composantes motivationnelle et cognitive de l'apprentissage. La perception des étudiants, leur engagement cognitif, leur persévérance et leur réussite ont été influencés favorablement. Nous avons également mis en évidence que notre système d'enseignement a facilité l'acquisition et l'organisation des connaissances et a permis de mobiliser des stratégies pour surmonter les obstacles.

En conclusion, notre dispositif hybride [6, 7] allie les bénéfices d'un enseignement à distance (personnalisation de l'apprentissage, accès démultiplié aux ressources) et en face-à-face (interaction directe avec les personnes ressources). Ce système d'enseignement mobilise des approches didactiques variées, il est structurant et permet de mobiliser des connaissances dans différents contextes. Un effet favorable est observé sur la motivation des étudiants, sur l'efficacité en terme d'apprentissage et outille les étudiants à surmonter des obstacles.

Références

- [1] Margaryan A, Littlejohn A, Vojt G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. Computers & Education, 2011, vol. 56, no 2, p. 429-440.
- [2] Hortsch M. Virtual biology: teaching histology in the age of Facebook. The FASEB Journal, 2013, vol. 27, no 2, p. 411-413.
- [3] Helle L, Nivala M, Kronqvist P. More Technology, Better Learning Resources, Better Learning? Lessons from Adopting Virtual Microscopy in Undergraduate Medical Education. Anat Sci Educ 2013;6:73-80
- [4] Triola et Holloway. Enhanced virtual microscopy for collaborative education. BMC Medical Education 2011;11:4
- [5] Collier L, Dunham S, Braun MW, O'Loughlin VD. Optical versus virtual: Teaching assistant perceptions of the use of virtual microscopy in an undergraduate human anatomy course. Anat Sci Educ 2012;5:10-19
- [6] Pereira JA, Pleguezuelos E, Merí A, Molina-Ros A, Molina-Tomás MC, Masdeu C. Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. Medical Education 2007;41(2):189-195
- [7] Elen J. Het hoger onderwijs zal blended zijn of niet zijn [L'enseignement supérieur sera hybride ou ne sera pas] 2011. Exposé d'ouverture à la conférence du Conseil de l'Enseignement Supérieur (VIhora, Bruxelles).

Contribution de la pédagogie inversée et du recours aux boîtiers de votes à l'optimisation de l'antibiothérapie en médecine vétérinaire

Pascal Gustin, Vandeweerd Jean-Michel, Pascal Detroz & Carole Cambier

Contexte et constat

L'optimisation de l'antibiothérapie est une priorité en médecine humaine et vétérinaire. L'émergence de la résistance aux substances antimicrobiennes limite leur efficacité d'une manière alarmante et impose un usage rationnel de la part des professionnels de la Santé. L'expérience montre qu'une formation théorique classique suivie d'une pratique médicale conduit à un processus décisionnel fortement influencé par les pratiques existantes et beaucoup moins par une démarche réflexive. L'analyse des causes possibles de cette situation met en évidence diverses contraintes liées aux contextes professionnels, notamment la rapidité avec laquelle la décision doit être prise ainsi que des éléments liés à la formation des étudiants¹. La difficulté de formuler et de hiérarchiser des questions en fonction de contextes particuliers, de transférer les connaissances et de rechercher, d'analyser et d'utiliser de nouvelles informations selon les principes de l'Evidence Based Veterinary Medicine (EBVM) sont des facteurs limitants.

Les connaissances en relation avec les propriétés des différentes familles de substances antimicrobiennes sont assez factuelles (déclaratives), un élément en faveur de l'auto-apprentissage. La bonne utilisation de ces médicaments repose sur la capacité à mobiliser ces connaissances afin de répondre à un ensemble de questions en relation avec une situation complexe intégrant des aspects médicaux, légaux, éthiques, psychologiques, économiques... Selon les cas, des informations complémentaires doivent être recherchées en pratiquant des examens médicaux complémentaires ou en explorant la littérature scientifique en rapport avec le cas clinique à traiter. Pour aider le vétérinaire, des critères de choix basés sur une évaluation exhaustive des facteurs conditionnant l'efficacité et l'innocuité des antimicrobiens sont définis². Une application systématique de cette grille d'évaluation peut être fastidieuse. Dans la pratique, des habitudes thérapeutiques s'installent et peuvent écarter le praticien d'une approche raisonnée. Pour pouvoir continuer à l'appliquer, il est indispensable de former les jeunes diplômés à prendre des décisions rapides basées sur une approche « bénéfice/risque » fondée sur l'analyse de la situation et sur la capacité à hiérarchiser les questions clés en relation avec les risques majeurs identifiés et le niveau de doute qui y est associé.

La capacité d'opérer un choix raisonné des médicaments antimicrobiens figure parmi les acquis d'apprentissage de toute formation en antibiothérapie. Classiquement, les propriétés des antimicrobiens sont passées en revue au cours théorique. Leur exploitation en situation clinique est illustrée par des exemples supposés inciter les étudiants à mettre en place une démarche similaire au cours de leurs activités cliniques. Globalement, cette méthode pédagogique s'avère insuffisante, les acquis d'apprentissage se limitant trop souvent à une restitution de connaissances difficilement exploitées dans une situation clinique à la portée des étudiants de premier master³. La mise en place de méthodes actives d'apprentissage permettant le transfert des connaissances est d'autant plus difficile que le nombre d'étudiants est important, ce qui est le cas des étudiants de premier master en médecine vétérinaire à l'Université de Liège.

Objectifs

Une nouvelle intervention pédagogique, basée sur la combinaison de la pédagogie inversée et de l'usage des boîtiers de vote, a été mise en place en 2012-2013 dans le cadre des cours théoriques de premier master. L'objectif principal était d'améliorer la capacité des étudiants vétérinaires à réaliser un choix raisonné des médicaments antimicrobiens en situations cliniques simples en favorisant l'interactivité au sein d'un effectif important et la résolution de problèmes en remplacement des « exposés magistraux ».

Description de l'intervention et des évaluations (satisfaction et performances)

Une heure de cours a été consacrée à expliquer la démarche décisionnelle rationnelle à appliquer pour optimiser le choix d'un médicament antimicrobien. Les propriétés pharmacologiques d'une première famille d'antimicrobiens ont été passées en revue et leur mise en application a été illustrée par quelques cas cliniques pendant deux heures de cours magistraux.

Les notes de cours détaillant les propriétés des antimicrobiens et des documents résumant les informations essentielles nécessaires à la prise de décision des praticiens ont été mis à disposition des étudiants qui étaient invités à les lire avant les cours consacrés à la résolution de problèmes en amphithéâtre. Chaque étudiant était muni d'un boîtier de vote électronique.

Les problèmes cliniques simples les plus emblématiques des situations professionnelles rencontrées par les praticiens ont été programmés⁴. Pour chaque situation, les questions majeures nécessaires à la structuration d'une démarche décisionnelle cohérente ont été sélectionnées par l'enseignant sur base des critères de choix des antibiotiques. Chacune d'elle était décomposée

en sous-question pour lesquelles plusieurs solutions décisionnelles ont été proposées aux étudiants (Turning Point). A chaque étape, un vote suivi d'une discussion avec les étudiants était organisé, visant à comprendre le choix proposé par l'enseignant, discuter les choix alternatifs justifiés par les étudiants et à expliquer les erreurs décisionnelles mises en évidence par le vote. La nécessité de recourir à la démarche EBVM était illustrée et justifiée.

Le degré de satisfaction par rapport à la référence à des situations cliniques réelles et à cette nouvelle intervention pédagogique a été évalué en fin de processus en demandant aux étudiants leurs commentaires sur ces deux aspects. A l'examen oral de fin d'année, les connaissances et la capacité à structurer un schéma décisionnel ont été évaluées. La réussite de l'examen était conditionnée à la maîtrise d'un niveau de connaissances jugé suffisant et à la capacité à élaborer une démarche décisionnelle structurée, indispensable à la réussite de l'épreuve voire à l'obtention d'un grade (note ≥ 14).

Résultats

La comparaison des notes attribuées en première et seconde sessions aux étudiants ayant eu un problème d'antibiothérapie à résoudre et ayant assisté aux cours avec boîtiers de vote (n= 57) et celles obtenues par ceux qui n'y avaient pas participé (n= 31) a fait apparaître un différentiel significatif de 2.2 points ($p < 0.05$). Les écarts mesurés en première et seconde session étaient similaires. Aucune différence significative n'a été mise en évidence lorsque cette comparaison était réalisée avec des étudiants ayant eu à répondre à d'autres questions de pharmacothérapie.

Une large majorité des étudiants ayant utilisé les boîtiers ont déclaré être d'accord (44.6%) et tout à fait d'accord (50.4 %) avec le fait que la référence aux situations cliniques réelles permet de mieux percevoir la pertinence des données du cours théorique. 5% d'étudiants ont regretté que le cours magistral soit remplacé par une phase d'auto-apprentissage : « Il faudrait avoir la théorie avant les situations cliniques », « il nous manque du temps pour préparer le cours théorique », « il n'est pas intéressant de voir des cas particuliers sans explication de la matière ». Les commentaires positifs ont mis en évidence une plus grande motivation et une meilleure perception des objectifs à atteindre et de la méthode à suivre : « On voit mieux à quoi cela sert », « Je comprends mieux la démarche ».

Discussion et conclusions

Les résultats suggèrent un effet positif de la pédagogie inversée couplée à l'usage des boîtiers de vote sur la capacité décisionnelle des étudiants. Leur ressenti par rapport à leur apprentissage plaide également en faveur de cet effet bénéfique. La motivation, révélée par l'enquête, est un facteur supplémentaire contribuant à une meilleure performance des étudiants. Ces premières données, à interpréter avec prudence vu les biais possibles, sont néanmoins en accord avec les effets bénéfiques multiples attribués à cette approche pédagogique⁵ qui permet notamment de favoriser l'application des connaissances à des situations réelles (transfert) en remplacement des cours magistraux. Les grandes cohortes auxquelles nous sommes confrontés représentent toutefois un élément limitant à l'efficacité de cette nouvelle intervention pédagogique. La conception particulière des questionnaires, fondée sur la décomposition de la démarche et sur la proposition de choix décisionnels multiples soumis aux étudiants munis de boîtiers de vote électronique permet de contourner avec succès cette contrainte, d'éviter de transformer l'intervention en test de connaissances et de favoriser les échanges interactifs avec les étudiants sur les approches décisionnelles multiples face à une situation unique.

Références

- 1) Understanding veterinary practitioner's decision making process: implications for veterinary medical education. Vandeweerd JM et collaborateurs, Gustin P. J. Vet. Med. Educ. 39, 142-151, 2012.
- 2) Antimicrobial therapy in veterinary medicine. Fourth Edition. Ciguère et collaborateurs. Blackwell Publishing Editions. 2006
- 3) Factors influencing antibiotic prescribing habits and use of sensitivity testing amongst veterinarians in Europe. De Briyne N et collaborateurs, Price S. Vet. Rec. 173, 475-481, 2013.
- 4) Competency frameworks : which format for which targets ? Vandeweerd JM et collaborateurs, Gustin P. J. Vet. Med. Educ. 41, 27-36, 2014.
- 5) Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory and renal physiology. Tune JD, Sturek M, Basile D P. Advan. in Physiol. Edu. 37, 316-320, 2013.

Le concept d'« enriched skeleton map » dans le cadre des classes inversée en sciences appliquées

Shady Attia

Cet article rend compte d'une 1ère expérience consistant à utiliser une carte schématique enrichie en tant que technique d'enseignement et d'apprentissage interactive et facilitant l'autorégulation. En raison du peu d'indépendance et d'autonomie des étudiants de 3ème cycle en sciences appliquées à l'Université de Liège, l'auteur a décidé d'adopter cette technique. Le rôle passif de beaucoup d'étudiants en classe, leur performance minimale par rapport aux lectures et leur totale dépendance à l'égard de l'enseignant ont poussé ce dernier à utiliser le concept de la classe inversée. L'objectif était d'examiner l'efficacité du cours lorsque celui-ci prévoit davantage de connaissances à acquérir, des recherches en autonomie de ressources à caractère scientifique et de l'apprentissage interactif basé sur l'argumentation. L'auteur / enseignant a distribué les polycopiés du cours en début de semestre et exigé des étudiants qu'ils développent de semaine en semaine une carte schématique enrichie avant et pendant chaque séance de cours. En ayant recours à des contenus multimédias variés (textes, vidéos, dessins techniques, modèles en 3D, images et animations) et selon une logique collaborative d'interaction et d'argumentation, les étudiants ont élaboré 12 cartes. L'étude a été menée dans le cadre du cours de technologie de la construction du programme de formation des ingénieurs civils architectes (bacheliers et masters). 13 étudiants de 1ère année et 19 étudiants de 5ème année ont participé à cette étude. Tous les étudiants ont reçu le cours ex-cathedra habituel pendant les quatre premières semaines du semestre avec un quizz hebdomadaire et des discussions en classe. A la semaine 5, le concept des cartes schématiques enrichies a été appliqué et poursuivi jusque la fin du semestre. Chaque semaine, les étudiants devaient travailler pendant 2 séances. Lors de la 1ère séance, une carte schématique générale à plusieurs niveaux a été dessinée de façon collaborative au tableau. Pour développer cette carte, les étudiants ont dû lire les supports de cours puis discuter et débattre de façon à confronter leurs arguments et à obtenir un consensus. Lors de la 2ème séance, les étudiants ont reçu la consigne d'enrichir, par groupes de 2, la carte schématique d'un contenu multimédia. Chaque semaine, un étudiant était chargé de dessiner et de publier la carte schématique élaborée en classe sur la plate-forme Blackboard (eCampus). L'effet de la carte schématique enrichie sur les résultats aux quizz ainsi que sur les interactions entre étudiants s'est révélé être significatif. Quelques étudiants se sont montrés réticents lors des semaines 5 et 6, jusqu'à ce que la classe entière s'habitue au concept des cartes schématiques enrichies. Les résultats aux quizz ont augmenté d'au moins 20% et les étudiants se présentaient une demi-heure à l'avance au cours pour faire le point sur la carte hebdomadaire. En conclusion, les avis positifs des étudiants en fin de cours, communiqués via un questionnaire en ligne, confirment le gain d'intérêt, l'acquisition de connaissances et le développement d'autonomie. Un des effets intéressants est que les étudiants ont eu besoin de moins de guidance et qu'ils se sont engagés dans des discussions de qualité. L'étude reste limitée en raison du manque d'évaluation documentée de l'efficacité d'une telle technique. La prochaine étape de l'étude consistera à mettre en œuvre une méthode objective et comparative pour évaluer l'efficacité de cette technique d'enseignement.

Mercredi 28 janvier

Symposium 5

Quelles sont les dimensions à considérer pour mettre en place une classe inversée inspirée du modèle AP50 de l'enseignement de la physique à Harvard dans une haute école spécialisée de Suisse ? Etude de cas

Ariane Dumont

Cet article porte sur la dynamique de la classe inversée dont on parle actuellement beaucoup en pédagogie de l'enseignement supérieur. Parmi les enseignants du supérieur qui l'ont expérimentée, certains sont devenus des adeptes inconditionnels et y voient de nombreux avantages, notamment grâce aux nouvelles possibilités d'individualisation de l'enseignement entraînée par l'augmentation du temps disponible pendant les cours. C'est le cas du professeur de physique Eric Mazur à la Harvard University, que certains considèrent comme le père de la classe inversée puisqu'il en décrit le concept à la fin des années nonante déjà (Mazur, 1997). L'objectif de cette analyse exploratoire est de mettre en lumière une pratique éprouvée de la classe inversée de Mazur afin d'en retirer les éléments utiles pour construire un dispositif de formation de pédagogie inversée applicable dans d'autres contextes, notamment une haute école spécialisée de Suisse occidentale, la HES-SO. Dans un premier temps, nous situons la problématique, en analysant les contextes généraux et spécifiques de même que les enjeux. Ensuite, nous nous interrogerons sur les dimensions à considérer pour mettre en place une classe inversée inspirée du modèle AP50 à la Harvard University.

La problématique

Le paysage de l'enseignement supérieur vit un changement de paradigme en ce qui concerne la transmission des connaissances avec une évolution sur la centration sur l'expérience d'apprentissage (Barr, 1995). La posture académique classique devient caduque et de nouvelles pédagogies font leur apparition, dont celle de la pédagogie inversée. De plus, la recherche démontre le peu d'effet qu'a un enseignement de type ex-cathedra sur une expérience d'apprentissage en profondeur et l'impact positif d'un enseignement interactif (Deslauriers, 2011; Freeman, 2014). En s'appuyant sur un modèle de classe inversée ayant fait ses preuves depuis plus de 15 années à Harvard University, nous tentons d'élaborer un modèle dérivé applicable dans un autre contexte, à savoir celui d'une haute école spécialisée de Suisse. Nous nous interrogeons sur les dimensions à considérer pour élaborer un tel dispositif dans un contexte suisse spécifique et sur ses conditions d'efficacité.

Pour commencer, nous analysons le dispositif de pédagogie inversée mis en place par Eric Mazur pour l'enseignement de la physique à Harvard University, et intitulé AP50, *Applied physics*. L'intérêt du choix de cette pratique éprouvée à Harvard réside principalement dans le fait que nous avons pu nous immiscer dans son fonctionnement et observer les modalités d'AP50 de l'intérieur. Dans cet article, nous décrivons la manière dont l'enseignement y est articulé en trois périodes bien distinctes sur un semestre, chacune des périodes correspondant à un projet en lien avec un chapitre important de l'enseignement de la physique, tels les forces ou la mécanique. Nous nous intéressons également à la manière dont les groupes d'étudiants sont composés pour chaque projet. Une part importante du dispositif d'AP50 réside dans des travaux de groupes constitués selon deux critères bien définis, le niveau de connaissance de départ en physique et un test de personnalité effectué par les étudiants afin d'identifier leur nature de type introvertie ou extravertie. Les groupes sont constitués en mélangeant les niveaux de compétence et les typologies. Ils sont remaniés à chaque nouveau projet, c'est-à-dire trois fois par semestre. Nous nous intéressons à l'articulation entre l'enseignement à distance par la technologie et l'enseignement en présentiel avec les recours aux boîtiers de vote électronique (Miller and al. 2014).

Méthodologie

Dans cette étude exploratoire, nous analysons et comparons les contextes afin de délimiter les besoins et les enjeux de l'enseignement de la physique en classe inversée dans une haute école spécialisée de Suisse. Nous mettons en lumière les similarités et les disparités au niveau des étudiants, au niveau des enseignants et au niveau des contenus. Pour ce faire, nous analysons les objectifs d'apprentissage, le point-de-vue des enseignants et un échantillonnage aléatoire de 10% des étudiants de Mazur et de 10% de ceux de la HES-SO lors d'entretiens qualitatifs. Pour terminer, nous dégageons les points forts et les points faibles de la méthode de classe inversée observée à Harvard et les risques et les opportunités pour une haute école spécialisée de Suisse d'en adopter le modèle.

Finalement, nous proposons un modèle théorique de dispositif de classe inversée qui puisse répondre aux besoins des étudiants de la HES-SO en nous basant sur le *Business Model* de Pigneur et Osterwalder (Osterwalder, Pigneur, & Clark, 2010) que nous adaptons au monde de l'éducation. Le canevas de notre modèle est articulé en neuf dimensions : les étudiants, les partenaires-clé, les activités-clé, les ressources-clé, la planification, la valeur ajoutée, les interactions, les moyens et finalement les résultats. Ce modèle théorique a pour but de structurer et donc faciliter la mise en place d'un dispositif de classe inversée tout en permettant d'en assurer la gouvernance et la valeur ajoutée.

Les principaux résultats de cette analyse en lien avec notre question de recherche qui porte sur les dimensions à considérer pour mettre en place une classe inversée de l'enseignement de la physique dans une haute école spécialisée de Suisse feront l'objet d'une publication future dans laquelle nous tenterons d'exploiter les données afin de permettre d'identifier les limitations et les avantages de la classe inversée à la HES-SO et les implications qui en découlent.

Dans la conclusion, nous revenons sur notre question de recherche : 'Quelles sont les dimensions à considérer pour mettre en place un dispositif de classe inversée inspiré de celui de Mazur à Harvard dans une haute école spécialisée de Suisse ?' Nous rappelons notre interprétation des résultats issus de la comparaison entre le modèle de Harvard et les besoins détectés à la HES-SO en termes d'enseignement de classe inversée. Nous rendons compte de l'apport principal de cette recherche ethnographique et des perspectives en lien avec l'essor des classes inversées dans le paysage de l'enseignement supérieur.

Références

- Barr, R. B. (1995). From teaching to learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. Change.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom : reach every student in every class every day*. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education.
- Deslauriers. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *sciencema.org*, 332 (May 2011).
- Freeman, S. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. National Academy of Science.
- Mazur, E. (1997). Peer instruction : a user's manual. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., & Clark, T. (2010). Business model generation : a handbook for visionaries, game changers, and challengers. Hoboken, NJ: Wiley.
- Tobias, S. (1992). Revitalizing Undergraduate Science Education: Why some things work and Most Don't. *Research Corporation*.

Évaluation des savoirs en formation à l'enseignement et construction d'une identité professionnelle : un duo à (re) questionner dans un contexte de formation en alternance

Sandrine Breithaupt

La formation des enseignants a traversé récemment un certain nombre de réformes visant la *professionnalisation* des enseignants. Pour répondre à la complexité croissante du métier, aux exigences grandissantes d'efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise des pratiques enseignantes, le processus de professionnalisation semble s'être imposé comme enjeu majeur du développement professionnel (Altet, 1994, Tardif et Lessard, 1999 ; Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009 ; Lang, 1999 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Perrenoud, 2004). Ce processus a eu pour conséquence une universitarisation de la formation, une augmentation des exigences et un renforcement de la part accordée aux savoirs théoriques issus des recherches en sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Ce processus évolutif « revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique : émergence puis transformation de fonction et activités spécifiques en professions caractérisées par des compétences spécialisées, une certaine autonomie et prestige présupposant une formation adéquate » (Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009, p. 31). Dans nos contextes, la formation se déroule en alternance entre des cours donnés dans les institutions de formation et des stages dans les classes.

Les travaux que nous menons dans le cadre de la formation à l'enseignement préscolaire et primaire nous permettent de questionner la construction et l'appropriation des savoirs théoriques ainsi que leurs usages dans un système de formation en alternance. Dans sa thèse, Clerc (2013) montre des trajectoires d'étudiants qui pour certains cheminent (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), pour d'autres se forment et s'approprient les savoirs théoriques. Les logiques qu'ils adoptent ont une influence sur leur posture professionnelle, notamment face aux inégalités scolaires. Dans ce contexte, Breithaupt (à paraître) interroge la nature et les usages des savoirs énoncés par les formateurs, dans les rapports de stage destinés aux étudiants. D'autre part, les travaux menés dans le cadre de l'ADMEE 2014 sur l'évaluation et le rapport aux savoirs d'étudiants en Suisse et au Québec (à paraître dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*) laissent à penser que les modèles d'évaluation utilisés dans la formation jouent un rôle dans la construction du rapport aux savoirs des étudiants.

Enfin se pose la question de l'effet des formations sur les enseignants débutants et leur développement professionnel. Les travaux menés par le laboratoire PAEDI (Goigoux, Ria & Toczec & Capelle, 2009) mettent en évidence que chez enseignants débutants, « la conception initiale de la tâche d'enseignement dépend essentiellement de ce que [l'étudiant] a retenu de la prescription secondaire, c'est-à-dire celle qui est exposée dans les cours » (Daguzon, in Goigoux, Ria & Toczec & Capelle, 2009, p. 106).

Le symposium que nous organisons a pour objectif la présentation de résultats de recherches afin de poursuivre la réflexion entamée autour des trois axes « formation à l'enseignement - Évaluation - Rapport au savoir et identité professionnelle ». Il réunit des chercheurs qui s'intéressent à l'appropriation des savoirs théoriques, plus largement à la construction de savoirs à et pour enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009), à l'évaluation de ces derniers au sein de formations à l'enseignement, aux effets possibles des pratiques de formation sur une identité professionnelle en construction.

Bibliographie:

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.E.Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.). *L'école, état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La découverte.

Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de Pédagogie*, (142), 131-181.

Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec & Capelle, M.E.C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M, Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Dir). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Cahier de *Recherche du GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)*, 18, 1E27.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, 35E60.

Le rapport de stage : Diversité des conceptions de formation

René Barioni, Soraya de Simone. & Daniel Martin

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants primaires de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP), les étudiants sont amenés à effectuer des stages durant leur trois ans de formation. Les formateurs de la HEP se rendent deux fois par année dans les classes où les étudiants sont accueillis comme stagiaire et observent le déroulement d'une à deux périodes d'enseignement. L'objectif de ces visites est de fournir une évaluation de la leçon, à la suite de laquelle, le stagiaire et le formateur ont un échange à visée formative. Cet échange débouche sur un rapport de stage rédigé par le formateur, envoyé au stagiaire quelques jours après la visite.

Cette recherche consiste à analyser une dizaine de rapports de stage effectués sur la base d'une vidéo d'une leçon ordinaire de 45 minutes, dispensée par un étudiant de deuxième année avec des élèves de 11E12 ans. La leçon porte sur le réchauffement climatique. L'enregistrement a servi de support à la rédaction de rapports de stage « fictifs » réalisés par des formateurs appartenant à une même unité d'enseignement et de recherche traitant des questions liées à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La consigne de rédaction donnée aux observateurs était : *Visionnez la vidéo en adoptant la posture que vous tenez habituellement lorsque vous faites une visite de stage et rédigez un rapport à visée formative destiné au stagiaire.*

Pour analyser les rapports de stage produits, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les savoirs des différents systèmes didactiques mobilisés ?
- Quelles sont les formes d'alternance véhiculées dans les rapports des formateurs ?

Sur la base de cette caractérisation des rapports de stage, nous nous demanderons dans quelle mesure ce genre de document pourrait être considéré comme un révélateur des conceptions et des pratiques de formation.

Afin de présenter le contexte spécifique du travail d'analyse, il nous semble important de faire référence à la notion de triangle didactique proposé par Brousseau (1998). En effet, pour comprendre le concept de formation en alternance, il paraît essentiel de préciser que nous sommes en présence de plusieurs systèmes didactiques distincts, interdépendants quant à la mobilisation des savoirs en jeu, comme par exemple, d'un côté le dispositif de formation de la HEP Vaud représenté par les interactions entre « formateur / étudiantEstagiaire / savoirs des sciences de l'éducation OU didactiques », de l'autre, le lieu de stage où les étudiantesEstagiaires peuvent mettre en scène les interactions entre « étudiantEnseignant / élèves / savoirs disciplinaires » (Barioni, 2012).

Au cœur de ce travail d'analyse, les deux questions génériques présentées ci-dessus peuvent se décliner de la manière suivante :

Quels sont les savoirs des différents systèmes didactiques mobilisés ?

- Dans quelle mesure et comment les médiations entre enseignant et élèves sont-elles prises en compte ?
- Quel est la nature des savoirs de formation et des savoirs à enseigner mobilisés par les auteurs des rapports ?

Quelles sont les formes d'alternance véhiculées dans les rapports des formateurs ?

- Quelle posture adopte le formateur au travers des caractéristiques formelles du texte (descriptive, factuelle, prescriptive, analytique, mise en lien, etc.) ?
- En quoi ces postures éclairent les formes d'alternance véhiculées par les formateurs ?

Pentecouteau en référence à Malglaive (1990) distingue entre autres deux formes d'alternance : juxtapositive et intégrative, qui permettront d'apporter des éléments de réponses à la seconde question.

En lien avec cette question de la formation en alternance, Buysse et Vanhulle (2009) différencient apprentissage et développement, selon le cadre théorique vygotkien, à savoir, comment le passage de l'interE(social) vers l'intraE(individuel)

psychique s'effectue, « en tenant compte que tout apprentissage appartient à une culture » (p. 226). Dans ce contexte, « la construction des savoirs – professionnels – est culturellement médiatisée » (p. 226) se réalise notamment dans l'appropriation et la transformation par le sujet des savoirs offerts dans la formation en alternance (Buysse, 2008c, sous presse ; Vanhulle, 2008). De ce point de vue, la formation en alternance génère plusieurs tensions. **Le mouvement d'objectivation** inclut le sens donné aux savoirs préexistants et les conventions dominantes de la profession et des contextes spécifiques observés pouvant faire l'objet d'un discours socialement acceptable et normé. Autrement dit, c'est à partir d'expériences et de savoirs de référence que le sujet objective et tend à les relier pour déceler un apprentissage professionnel (Vanhulle, 2011). Il s'agit donc de contraintes se situant à l'articulation entre ce « qui institue les éléments externes tels que les pratiques sociales et les savoirs académiques et institutionnels de référence » (p. 228). **Le mouvement de subjectivation** se reflète dans les discours à travers « la conscientisation et la sémiotisation des paramètres qui déterminent l'activité du travail en situation » (Vanhulle, 2009a). A partir de leur discours (rapports de stage), les auteurs posent les savoirs professionnels comme résultant des mouvements d'objectivation et de subjectivation, « issus d'une triple construction de l'énonciation » :

- Énoncés des savoirs singuliers et généralisables (objectivation)
- Réflexivité (objectivation vers subjectivation)
- Régulation de la pensée et de l'agir, vers l'autorégulation (subjectivation)

La formation consiste donc « en une médiation de savoirs et de formes de régulation culturellement établies de la pensée et de l'agir du futur enseignant » (Buysse, sous presse ; Vanhulle 2009a).

Au terme de ce résumé, nous revenons sur la question de l'observation. Selon des points d'attention soulevés par Leutenegger (2004)* : « Observer » tient compte à la fois de l'action de l'observateur et de l'objet d'attention de celui-ci. (...) Une « étude avec soin » suppose certaines « lunettes » théoriques permettant au chercheur-observateur de construire une interprétation des faits observés en termes de phénomènes, en l'occurrence de phénomènes didactiques : quels choix d'observables, de traces, d'indices, se donne-t-il pour cette construction ? Quelles sont les conditions, notamment méthodologiques, de son observation ? ». En d'autres termes, les formateurs sont amenés à endosser une « posture clinique » de l'observation, afin de repérer des événements significatifs, des gestes permettant de traiter les questions de recherche posées en introduction.

Bibliographie :

Barioni, R. (2012). Formation initiale et enseignement des mathématiques : regard sur le travail de l'étudiant-estagiaire par le formateur en institution et le formateur de terrain. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Varia*, 14, 197-219.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage. Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? ». *Questions vives* Vol.5 no11. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/603> Leutenegger, F. (2004) Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur, in C. Moro et R. Rickenmann (Ed.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (2004/8), pp.271-307, Bruxelles : De Boeck.

Pentecouteau, H. (2012). « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 28E1. En ligne : <http://ripes.revues.org/605> Vanhulle, S. (2011) « Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours », in *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v15, no.28, p. 145-169, 1^{er} semestre 2011.

Vygotski, L.S. (1934/1985), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

* Leutenegger, Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur, p.279

Évaluation des savoirs en formation à l'enseignement par les étudiants provenant de cultures différentes et regard sur la construction de leur identité professionnelle

Manon Boily, Julie Bergeron & Marcel Trudel

Cette communication présente les résultats d'une recherche que nous menons auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire au sein de plusieurs cultures (Suisse, Belgique, France, Québec). Elle met en évidence les savoirs- théoriques les plus sollicités au cours de la formation au regard des compétences à développer dans les curriculums. Il s'agit d'une étude longitudinale qui s'intéresse au développement des compétences ainsi qu'aux savoirs-théoriques acquis par les étudiants dès leur formation préscolaire et primaire et à leur mobilisation lors de leur entrée dans la profession. L'importance de cette étude réside dans le fait que les nombreuses difficultés vécues par les nouveaux enseignants (Duchesne et Kane, 2010), interpellent les universités à s'interroger sur les compétences développées par l'étudiant tout au long de sa formation ainsi qu'aux savoirs- théoriques leur étant associés. En fait, selon Flores et Day (2006), certains étudiants ne se sentent pas suffisamment préparés pour remplir adéquatement les tâches reliées à leur nouvelle fonction alors que d'autres relèvent une certaine incohérence entre la formation reçue et la réalité du marché du travail. Ainsi, il s'avère essentiel de s'interroger sur les compétences que l'étudiant développe en cours de formation et les savoirs qu'il acquière puisque le développement professionnel de l'étudiant et sa préparation à la profession enseignante débute lors de la formation à l'université et s'actualise tout au long de son parcours professionnel dans le milieu de la pratique (Duchesne et Kane, 2010). La question qui se pose est la suivante: Y aurait-il des compétences et des savoirs-théoriques plus priorisés que d'autres dans la formation qui tendraient à former des identités professionnelles particulières?

La notion de professionnalité qui réfère aux compétences sollicitées dans le contexte d'une profession associée à celle d'identité professionnelle (Perez-Roux, 2012) représentent deux concepts centraux dans cette recherche. En fait, l'étudiant en formation initiale élabore sa professionnalité par l'entremise du développement de son identité professionnelle (Perez-Roux, 2012). L'identité professionnelle est un concept psychosociologique où les facteurs psycho-individuel et social en interaction, contribuent ensemble à la formation de cette identité (Gohier et al., 2001). Ainsi, sous l'angle sociologique, l'individu s'identifie aux membres de sa profession et aux caractéristiques qui la compose (Martineau et Gauthier, 2000; Riopel, 2006) telles que les valeurs, normes, pratiques, compétences, etc.), alors que sous l'angle personnel, l'individu tente de s'en distinguer en privilégiant par exemple, certaines valeurs ou pratiques parmi celles généralement acceptées par le groupe. Il s'agit donc d'une représentation que l'individu a de son «soi professionnel» influencée par les axes psycho-individuel et sociologique (Gohier, et al., 2001).

Pour atteindre les objectifs visés, nous avons interrogé plus de 70 étudiants en leur demandant de prioriser les compétences et les savoirs qui avaient été davantage mis en évidence lors de leurs années d'étude. La méthodologie Q, associée à la technique du Q-Sort, inspirée des travaux de William Stephenson (1953), est choisie pour rendre compte des résultats puisqu'elle permet d'accéder à la subjectivité des individus par l'entremise de leurs systèmes de représentations (Brown, 2005). Pour construire l'instrument de mesure nous avons analysé plusieurs référentiels de compétences provenant des cultures d'appartenance des étudiants participant à l'étude (Québec, Belgique, France et Suisse) et consulté plusieurs experts pour établir les énoncés qui feraient partie de l'instrument Q-Sort. À cet effet, 52 énoncés associés aux référentiels de compétences ont fait partie du Q-Sort final. Les étudiants ont ainsi été amenés à prioriser les compétences par catégorie allant de «très priorisées» à «très peu priorisées», en accordant un degré d'importance à des aspects de leur formation (savoirs-théoriques) qui avaient été les plus sollicitées pendant leur formation.

Sur la base des analyses factorielles avec rotation varimax issues des matrices de données inversées, les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs indiquant que les compétences et les savoirs sollicités au sein des cultures différent, amenant ainsi des profils de sortie hétérogènes chez les étudiants. Ainsi, chez les étudiants belges et québécois, le premier facteur met en évidence des profils privilégiant davantage la pédagogie, la psychologie de l'enfant et la planification d'activités associées au développement de l'enfant. Le second facteur fait plutôt référence à la gestion de la classe, l'intégration des élèves en difficulté et la différenciation pédagogique. Le troisième facteur montre que les étudiants seraient davantage spécialisés en évaluation «progressive» des apprentissages des élèves, dans l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents et l'approfondissement d'une éthique professionnelle. Les résultats mettent également en évidence que le premier facteur chez les étudiants suisses révèle que ceux-ci auraient davantage développé la pratique réflexive, la critique face aux savoirs enseignés et plusieurs savoirs les aidant à tenir compte de la diversité des élèves dans leurs enseignements. Quant aux étudiants français, ils prioriseraient davantage l'évaluation, des approches didactiques variées et les concepts fondamentaux de la psychologie.

En conclusion, la méthodologie Q utilisée pour rendre compte de ces objectifs, nous a offert l'occasion de connaître les structures représentationnelles des étudiants se rapportant aux compétences et aux savoirs-théoriques qui sont davantage sollicités lors de leur formation.

Les résultats illustrent l'importance pour le milieu universitaire de se questionner sur le genre de professionnalité et d'identité professionnelle que l'étudiant développe en formation, et ce, en évaluant la distance entre celle qu'il a développée et celle qui est prescrite dans le curriculum, tout en rendant compte de celle qui est priorisée dans le milieu de la pratique. En somme, cette avenue de recherche est prometteuse car elle permettrait de découvrir la distance entre les différentes formes d'identités professionnelles au regard de l'influence de la formation et des contextes culturels.

Bibliographie:

Brown, S.R. (2005). The science of subjectivity: Methodology, identity, and deep structures. *Q methodology and theory*, 11, 5E31.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement.

McGill Journal of Education, 45(1), 63E80.

Flores, M.A. et Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiE perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219E232.

Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 1E21.

Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *EnseignantLformateur: La construction de l'identité professionnelle* (p.85E110) Paris: L'Harmattan.

RouxEPerez, T. (2012). *La professionnalité enseignante*. Presses universitaires de Rennes. www.purE-editions.fr

Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: QLtechnique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.

Description d'un dispositif LS et analyse d'interactions

Mélanie Borgeaud Guex, Annick Isoz, Miriam Sanchez & Breithaupt Sandrine

Étudiantes en formation initiale à l'enseignement (à la haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse), nous cherchons à comprendre comment les élèves s'approprient les apprentissages que nous transmettons, plus spécifiquement comment les interactions que nous avons avec les élèves leur permettent de s'approprier le savoir visé. Pour répondre à ce questionnement, nous allons mettre en œuvre un dispositif *lesson study* (ci-après LS).

D'origine japonaise, le LS, littéralement traduit par *l'étude collective d'une leçon*, ou ECL (Miyakawa et Winslow, 2009 ; Clerc & Martin, 2012), est une démarche de recherche-formation, développant chez les enseignants une posture professionnelle en les impliquant dans la planification, la mise en œuvre et l'analyse *a posteriori* d'une leçon. La littérature anglophone leur associe le terme de *research lesson*, qui met en évidence l'idée d'une mise en recherche d'une équipe de professionnels autour d'un problème commun. Les LS se caractérisent ainsi par une mise en réflexion d'un collectif d'enseignants autour d'un objet d'enseignement. Elles sont focalisées sur un seul et unique objet d'apprentissage, se déroulent sous l'observation de pairs et/ou de partenaires du monde scolaire et sont soigneusement planifiées par un ou plusieurs enseignants. Enfin, elles sont enregistrées et discutées, parfois avec des personnes externes au dispositif.

Majoritairement utilisée en formation continue, la démarche a pour but l'amélioration des apprentissages des élèves au travers de l'analyse *systématique et collective* d'une leçon (Stiegler & Hierbert, 2009, Fernandez & Chokshi, 2002 ; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan & Mitchell, 2007, Murata & Stanford, 2011). Son impact peut se mesurer en termes d'amélioration des pratiques enseignantes, de diffusion de nouveaux contenus, de connexion entre les prescriptions et les pratiques, enfin, en terme de possibilité de confrontations d'idées (Lewis & Tsuchida, 1998).

En 2009, Lewis, Perry et Hurd (2009) élaborent un modèle théorique articulant quatre caractéristiques des *lesson study* : investigation, planification, leçons-études et réflexivité qui permettent de modifier premièrement les croyances et connaissances des enseignants, deuxièmement les communautés de professionnels et dernièrement, les ressources des enseignants à propos d'enseignement-apprentissage. Ils démontrent ainsi comment l'instruction peut évoluer.

La littérature francophone autour des LS est relativement peu étayée. À notre connaissance, outre Miyakawa et Winslow (2009), quelques travaux ont été réalisés sous la direction de Sensevy (2012) qui évoque la démarche des LS mise en œuvre par un collectif de professeurs, formateurs et chercheurs « pour élaborer, mettre en œuvre et analyser un dispositif d'actualisation de savoir pour des élèves de cours moyen (4^{ème}/5^{ème} primaire) » (Sensevy, 2012, p. 512). Il s'appuie sur les travaux de son étudiante (Lefevre, 2008) pour consolider la théorie de l'action conjointe. Enfin, Clerc et Martin (2012) présentent quelques résultats suite à un séminaire organisé autour de la démarche ECL.

Notre démarche consiste à préparer collectivement une leçon de français à partir de l'objet « suffixes ». L'une d'entre nous donnera une première fois la leçon planifiée collectivement. Pour des raisons de contraintes institutionnelles, nous ne pouvons observer les leçons directement. Nous avons donc choisi de filmer les séquences. Nous analyserons le premier film et prendrons des décisions visant à améliorer la leçon. La seconde participante au dispositif donnera la leçon ainsi corrigée. Le processus se réalisera une troisième fois. À son terme, nous produirons une synthèse de la leçon à l'intention de nos collègues, futurs enseignants.

Notre communication poursuit deux objectifs : d'abord, nous décrirons le dispositif tel que nous l'avons vécu en tant qu'étudiantes en formation à l'enseignement. Ensuite, comme nous filmerons les leçons dans nos classes respectives, nous analyserons les interactions que nous aurons avec les élèves. Nous nous situons ici dans une perspective historico-culturelle (en nous référant aux travaux de Vygotsky, 1934/1997 et ceux de l'équipe ESCOL (Education, Scolarisation)). Nous procéderons par une analyse de contenu en mobilisant notamment les notions de concepts, de métacognition, d'hétéro et auto-régulation, de cadrage et de malentendu.

Bibliographie:

- Clerc, A. & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Mis en ligne le 16 janvier 2012. Consulté le 1er septembre 2012, dans <http://ripes.revues.org/514>
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128E134.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. How Research Lessons Improve Japanese Education. *American Educator*, winter, 12E52
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study, in L. C. Hart et al. (eds), *Lesson study Research and Practice in Mathematics Education*. Springer Science+Business Media B.V. Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3(1), 77E90. Sensevy, G. (2012). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*. Thousands Oaks (CA): Corwin Press.
- Stiegler, J. & Hibert, J. (2009, 2^{ème} ed). *The teaching gap*, New York : Free Press
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

La professionnalisation des enseignants en formation par un enseignement à l'épistémologie : enjeux et modalités évaluatives des formateurs

Maud Delepière

En Belgique francophone, le décret du 12/12/2000 a amené l'insertion généralisée d'un cours de *notions d'épistémologie* dans le cursus des futurs instituteurs et régents*. Ce document légal, qui régit les intitulés de cours en Hautes Ecoles Pédagogiques, n'a cependant pas pour intention de spécifier des enjeux, contenus ou modalités spécifiques. Dans ce contexte assez récent, nos premiers travaux (acte à paraître) laissent apparaître une divergence de pratiques et d'enjeux déclarés par les chargés de cours interrogés. De la place occupée par les enseignements portant de manière explicite sur l'épistémologie dans la formation des futurs enseignants, nos entretiens ont montré que les formateurs soulèvent dans leurs discours certains enjeux globaux, identiques, mais aussi des objectifs principaux qui divergent. Suite aux écrits de Lebeaume (2003) qui questionnait en France l'hypothèse d'un consensus implicite quant à la manière d'interpréter une disposition légale, nous nous sommes donc posés le même type de question une dizaine d'années plus tard pour le cas de la Belgique francophone. Nos premiers travaux ont permis de voir que les pratiques actuelles différaient au niveau des enjeux et des méthodes d'enseignement proposés. La signification du cours n'est donc pas partagée. Derrière un même intitulé de cours, une multitude de réalités se voient ainsi proposées aux étudiants. A travers ces divergences, nous questionnerons les liens explicites ou implicites d'une nouvelle forme de professionnalisation du métier enseignant mais aussi une perception difficile du public étudiant à former.

Une double tension apparaît: d'une part la perception du public par l'enseignant et d'autre part l'adhésion, ou non, des étudiants à cette formation. L'absentéisme, souvent évoqué par les formateurs, met en évidence une difficulté liée intrinsèquement à l'apprentissage de concepts liés à l'épistémologie. Pour les formateurs interrogés, ces obstacles au savoir épistémologique sont liés au bousculement des conceptions épistémologiques des étudiants ou à la perception même de l'intérêt de ce type de contenu dans une formation professionnalisante. Les retombées didactiques auprès des étudiants ne font donc pas nécessairement sens et ne semblent pas répondre aux besoins et préoccupations de l'enseignant stagiaire. Généralement préoccupé par des problématiques relatives aux pratiques de classes, l'étudiant mis face à ce discours nouveau sur les savoirs semble donc en difficulté. Par ailleurs, dans les cas rapportés d'étudiants montrant un réel intérêt pour ce cours, nous ne pouvons évidemment pas affirmer que cette posture garantit une mobilisation de ces connaissances dans le champ de compétences professionnelles du futur praticien.

Notre communication proposera d'analyser les pratiques évaluatives de huit formateurs issus de Hautes Ecoles et Universités et de les croiser au regard de leurs perceptions des étudiants et de leurs rapports supposés au savoir.

Si nous avons pu entrevoir une très nette divergence quant aux enjeux et méthodes d'enseignement préconisés par les formateurs interrogés, nous avons aussi relevé des perceptions globales du public qu'ils ont à former qui différaient.**

C'est donc au travers de l'analyse des différentes pratiques évaluatives et des enjeux déclarés par les praticiens que nous nous poserons les questions suivantes:

- Quelles formes de rapport aux savoirs sont privilégiées dans les évaluations certificatives des formateurs ?
- Quels sont les effets supposés de cette formation sur les rapports au savoir des étudiants et enseignants débutants?
- Quelle place est accordée à la mobilisation de ces savoirs dans les pratiques professionnelles futures?

* La formation des agrégés de l'enseignement secondaire est, quant à elle, proposée à l'université et n'est donc pas régie par ce décret. Cependant, nous avons pu répertorier pour les différentes universités francophones belges des cours traitant explicitement de l'épistémologie dans leurs cours d'agrégation.

** Nous n'avons pas étudié le public étudiant, nous nous reposons donc ici exclusivement sur les propos rapportés.

Bibliographie:

- Bautier, E., Charlot, B. Et Rochex, J.EY. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.). *L'école, état des savoirs* (pp. 179E188). Paris : La découverte.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Driver R. & Leach J. & Millar R. & Scott P. (1996). *Young people's images of science*. Bristol: Open University Press
- Desautel, Larochelle (1993). La formation à l'enseignement des sciences : le virage épistémologique, *Didaskalia*En°1 p.49E67, INRP
- EnglebertE Lecomte, V., Fourez, G. & Mathy,Ph.(1998). Pourquoi former à l'épistémologie dans le secondaire ? *Le point sur la Recherche en Education*, 8, pp.19E29
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck
- Fourez, G. (2004). *Pratiquer l'épistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles: De Boeck Université
- Goigoux, R., Ria, L. & ToczecECapelle, M.EC. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. ClermontEFerrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Guilbert, Meloche (1993). L'idée de science chez des enseignants en formation : un lien entre l'histoire des sciences et l'hétérogénéité des visions ? *Didaskalia*, n°2, INRP
- Lebeaume (2003). Histoire et épistémologie des disciplines ; quel projet pour la formation des maîtres ? *Didaskalia*, n°23
- Martinand, J.L. (1993). Histoire des sciences et didactique de la physique et de la chimie : quelles relations ? *Didaskalia*, n° 2 « didactique et histoire des sciences », INRP.
- Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences: Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*. Paris: De Boeck et Larcier.
- Simard, J.C (2003). Culture scientifique, épistémologie et pédagogie. *Pédagogie collégiale*, vol.16 n°3.
- Verhaeghe, J.L, Wolfs, X., Simon, D. & Compere (2004). *Pratiquer l'épistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles: De Boeck Université
- Wolfs, JEL. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université

Formation à l'évaluation des apprentissages : que suscite-t-on?!

Nicole Landry

La formation à l'évaluation des apprentissages doit viser le développement chez les enseignants de la capacité à prendre des décisions judicieuses et à évaluer de façon appropriée, dans des situations professionnelles à visées plurielles de plus en plus diversifiées et changeantes (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Cette préoccupation relative à la formation des professionnels en enseignement incite à se pencher sur la validation des dispositifs de formation à l'évaluation des apprentissages (EVAP) en place dans nos milieux universitaires, à la recherche de toujours plus d'impact sur les apprentissages et sur le développement de la compétence ciblée. Cette compétence repose notamment sur la capacité d'analyser des situations professionnelles qui posent problème à l'égard de ce que représente une pratique professionnelle fondée en évaluation des apprentissages, adaptée selon les fonctions de l'évaluation concernées et le contexte de réalisation.

Ainsi, c'est dans une perspective de validation de la formation en cours d'itinéraire (*in itinere*) que cette étude se penche sur l'analyse des réponses provoquées par l'un des dispositifs d'évaluation introduit dans une activité universitaire de 45 heures offerte aux programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le dispositif nommé « situation problématisée autour d'une pratique évaluative » a été conçu expressément pour provoquer chez les étudiants la mobilisation de savoirs théoriques et pratiques. L'exploitation des résultats à des fins de recherche, quant à elle, vise à révéler la nature des connaissances mobilisées par les étudiants en formation à l'EVAP et à mettre en évidence les modes de raisonnement en jeu lors de l'analyse d'une situation professionnelle qui pose problème.

La présentation des résultats s'appuie sur des données recueillies auprès d'un groupe de 41 étudiants en 3^e année du programme d'enseignement préscolaire-Éprimaire. Sur le plan instrumental, chaque étudiant a été invité à produire une réponse élaborée d'une à deux pages en réaction à la lecture d'un texte qui décrit une situation professionnelle problématisée autour d'une pratique controversée en évaluation des apprentissages scolaires. Les réponses des étudiants ont été transcrites puis soumises à une analyse de contenu systématique. Notamment, les unités de texte ont été catégorisées selon les quatre grandes catégories liées aux théories axiologique, formelle, pratique et explicative de l'anasynthèse de Legendre (1993, 2005) et telles que revisitées dans le cycle de modélisation de Landry et Auger (2007). Les résultats des premières analyses des textes écrits par les étudiants indiquent d'une part une prépondérance des éléments théoriques de type axiologique et d'autre part l'absence quasi totale de définitions formelles. Par ailleurs, l'analyse des cooccurrences et des indices de proximité (SPSS) révèlent la présence de configurations récurrentes dans le discours des étudiants. Il s'avère raisonnable de postuler que ces formes dans le discours écrit, éminemment plus stabilisées que d'autres, agissent comme des « îlots de savoirs en évaluation des apprentissages » auxquels les étudiants se réfèrent pour analyser une situation professionnelle qui pose problème du point de vue de l'évaluation.

Les résultats de cette étude exploratoire permettent de dégager des pistes de réflexions tant méthodologiques que paradigmatiques. Notamment, les études doivent se poursuivre sur les méthodologies à retenir pour mettre en évidence les modes de raisonnement qu'utilisent les étudiants pour assembler les savoirs théoriques ou pratiques issus du domaine de l'évaluation ou d'ailleurs... en un discours cohérent. Aussi, il serait intéressant de poursuivre l'étude dans les milieux de stage en s'interrogeant par exemple sur l'utilisation de la méthodologie décrite pour suivre les transformations de ces configurations sous l'influence de la formation dans le milieu scolaire.

L'évolution des représentations sur l'évaluation à l'école des étudiants d'instituteurs primaires en formation et novices comme facteur de changements

Pierre Smets

La volonté de briser la spirale de l'échec scolaire qui trouve en partie sa source dans les formes d'évaluations classiques et ce en lien avec la construction progressive du rapport aux savoirs qu'ont les étudiants, se heurte très souvent, pour des jeunes enseignants, aux reproductions parfois rassurantes des modes d'évaluation qu'ils ont rencontrés durant leur scolarité voire même lors de leur formation initiale d'enseignant. C'est ainsi que l'évaluation se retrouve au centre d'un cercle vicieux qu'il est difficile de rompre. Entre les représentations des étudiants de ce qu'est l'évaluation et un idéal au départ insoupçonné de ce qu'elle pourrait être afin d'être réellement au service de l'apprentissage, il existe un important cheminement qui comprend des mises à plat, des définitions de concepts et des analyses réflexives de pratiques.

L'évaluation à l'école a depuis longtemps fait couler beaucoup d'encre. A la fois au centre de l'apprentissage, elle est constamment sujet de polémique quant à la place à lui accorder. L'idée n'est pas de bannir définitivement l'évaluation de l'école mais au contraire, la considérer comme partie intégrante de l'apprentissage en privilégiant « l'école pour apprendre » plutôt que « l'école pour réussir » et en conférant à l'erreur la place qu'elle mérite à savoir « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997). Cette posture induit sans doute un autre rapport à l'évaluation qui conduit les acteurs concernés à porter un autre regard les uns sur les autres et par conséquent un autre rapport aux savoirs. En effet, l'évaluation est alors au centre de la triangulation enseignant-enseigné et famille de l'enseigné à partir du principe que l'évaluation quelle que soit la forme qu'elle revêt, construit, positivement et/ou négativement la relation entre ces trois parties et influe de manière directe et/ou indirecte sur la construction des uns et des autres et par conséquent la mise en place d'une part des stéréotypes (les critères, différemment interprétés, de « bons » ou « mauvais » élèves s'élaborent aussi (et surtout ?) à travers l'évaluation) et d'autre part du rapport au savoir entretenu par les apprenants évalués.

Lors de l'ADMEE 2013, à Fribourg (Suisse), nous avons présenté une communication qui s'intitulait

« Quand un cours d'évaluation des apprentissages veut modifier les représentations des étudiants. Analyse d'un cours pour étudiants futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en Bac 2 à l'Institut supérieur pédagogique Galilée (Haute école pédagogique Bruxelles). »

Aujourd'hui, nous voudrions à partir de recueils de représentations qu'ont les étudiants sur ce qu'est l'évaluation à l'école (entre autre des récits de vie de personne évaluée), analyser l'évolution de ces représentations et comprendre ce qui induit cette évolution : est-ce leur histoire personnelle, la formation initiale en particulier à travers le cours d'évaluation de l'apprentissage cité précédemment, leurs premières expériences de stage, leurs premiers pas dans la profession ? Le recueil que nous comptons exploiter comprendra trois temps : un temps 1 qui correspond à l'année 2 de leur formation initiale (récit d'évalué et le cours dispensé), un temps 2 qui correspond à l'année 3 de leur formation initiale (entretien sur leurs expériences de stage long (4 semaines) et un temps 3 qui correspond à leur entrée dans la pratique enseignante en tant qu'enseignant novice.

Certes, la définition du concept de représentations (ou croyances) et la distinction entre représentation et connaissance est objet de controverse. Nous partirons de la définition d'Hervez (Hervez, 1986 cité par Pajars 1992, dans Crahay et al. 2010) : « représentation que se fait un individu de la réalité : celle-ci possède assez de validité, de vérité ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement. »

Ainsi, l'objet notre communication proposée pour ce symposium comprendra trois parties :

Une première partie qui campe succinctement la genèse de la problématique soulevée et le contexte de la première partie (le temps 1) à savoir le cadre du cours d'évaluation des apprentissages et la description du déroulé de ce cours avec en toile de fond l'évolution des représentations des étudiants.

Une deuxième partie qui présente les objets récoltés auprès des étudiants (année académique 2013E 2014) : des récits de vie où l'étudiant est amené à raconter la manière dont il était évalué alors qu'il était lui-même élève à l'école primaire et ainsi de témoigner ses ressentis comme « personne évaluée ». L'objet de cette communication porte sur les résultats du premier temps : à partir d'un échantillon de 35 récits récoltés auprès des étudiants futurs instituteurs, nous présentons ce que nous disent les étudiants sur leurs représentations de l'évaluation à partir de leur vécu d'apprenant évalué. Ainsi, nous constatons d'emblée que la manière dont l'étudiant futur instituteur a perçu ses vécus d'évalué influe ses

représentations qu'il a de l'évaluation en tant que futur instituteur : ceux qui ont vécu négativement l'évaluation à l'école sont majoritairement enclins à avoir une représentation de l'évaluation en opposition à ce qu'ils ont vécu. Mais ceux-ci reconnaissent aussi qu'ils ne savent a priori pas comment faire autrement. Nous présenterons aussi l'évolution constatée dans les représentations des étudiants de ce qu'est l'évaluation à l'école en comparant celles décrites en début du cours par rapport à celles décrites à la fin du cours.

Une troisième partie présente les perspectives de la recherche dont la méthodologie qui sera mise en œuvre dans le suivi des mêmes étudiants pour les temps 3 et 4.

Bibliographie :

Astolfi, J.E.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 172.

Analyser, comparer et améliorer des programmes de formation : la qualité en débat

Bernard Wentzel & Stéphanie Boéchat-Heer

Un rapport de l'OCDE (2005), «Le rôle crucial des enseignants» synthétisant une étude menée dans 25 pays sur les politiques à l'égard des enseignants, illustre parfaitement une tendance internationale en matière d'éducation et de formation : «Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement» (p. 7). Plus globalement, dans ce rapport il était rappelé le rôle crucial des enseignants, en mettant en évidence une association systématique entre l'efficacité de l'enseignement et la qualité de l'éducation et la formation. Une rhétorique de la qualité a continué à se renforcer, au cours de la dernière décennie. Elle imprègne notamment différentes catégories de formations tertiaires (niveau universitaire), académiques ou professionnalisantes. Elle est très présente, à un niveau supranational, dans des textes de l'Union européenne relatifs aux programmes « Education et formation » 2010 puis 2020, en étant notamment développée autour de considérants comme celui-ci : « il existe une corrélation évidente et positive entre une formation de haute qualité offerte aux enseignants et les taux de réussite élevés de leurs élèves » (2010, p. 12). A titre d'exemple, la récente Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles (LEHE, 2012) en Suisse illustre parfaitement cette tendance : « Dans le cadre de la coopération dans le domaine des hautes écoles, la Confédération poursuit notamment les objectifs suivants : a. créer un environnement favorable à un enseignement et à une recherche de qualité; b. créer un espace suisse d'enseignement supérieur comprenant des types différents de hautes écoles, mais de même niveau; c. encourager le développement des profils des hautes écoles et la concurrence entre ces dernières, notamment dans le domaine de la recherche » (Art. 3).

Parmi les principes les moins controversés, mais néanmoins encore en débat, autour de l'idée de formation de haute qualité – semblant réunir au moins partiellement le discours politique et certaines analyses issues de la communauté scientifique – nous pouvons mentionner l'universitarisation de formations professionnelles comme celle des enseignants ; une approche par compétences utilisée aussi bien pour modéliser des formations professionnalisantes que pour décrire l'utilité sociale de certaines formations universitaires ; l'utilisation de la recherche à la fois comme outil de professionnalisation des individus et de production de savoirs ; une logique d'évaluation et de comparaison, de plus en plus considérée comme indispensable à l'accréditation et à l'amélioration continue des systèmes, tout autant qu'au développement des individus tout au long de la vie.

Ce symposium court s'inscrit dans l'axe 4 « Approches qualité dans l'enseignement et différentes filières d'études ». Il propose de réunir trois communications mettant en discussion certains de ces principes devenus récurrents dans une rhétorique de la qualité. Il ne s'agit pas de les contester a priori mais plutôt de discuter la manière dont les acteurs se les approprient pour valider, invalider, améliorer ou, plus globalement, entretenir certains débats nécessaires sur des indicateurs de qualité. Situés au niveau de l'enseignement supérieur, nous proposons d'abord tout d'abord les comparaisons internationales entre les Universités devenues un instrument d'évaluation de la qualité. Nous focalisons ensuite sur l'universitarisation de formations professionnelles à l'enseignement, particulièrement dans le contexte suisse, nous ouvrons le débat sur d'autres formes d'analyse de la qualité faisant de la place de la recherche un indicateur incontournable tout autant qu'un instrument de professionnalisation des individus et d'amélioration continue.

Les classements internationaux des universités: principaux enseignements, limites et influence sur la qualité de l'enseignement supérieur

Pierra Gabola & Abdeljalil Akkari

Durant les dernières années, les classements internationaux des universités ont pris une importance croissante dans les politiques de gestion de l'enseignement supérieur et la recherche de l'excellence (Taylor & Braddock, 2007). Cette contribution a pour objectif d'analyser les principaux enseignements et les limites de cette course aux classements. Ces classements s'appuient sur des critères de réputation (Times Higher Education Supplement) ou de production et de diffusion des travaux scientifiques (Université Jiao Tong de Shanghai et celui du site Internet Webometrics) (Hazelkorn, 2007).

Les différents classements internationaux permettent d'observer quelques constantes. Tout d'abord, la domination des universités anglo-saxonnes est documentée dans les différents classements. Les universités anglaises et étasuniennes monopolisent les premiers rangs. Ensuite, les universités asiatiques (Japon, Chine, Taiwan, Corée du Sud, pays du Golfe) améliorent progressivement leurs classements. Par ailleurs, les universités africaines et latino-américaines sont rares parmi les 1000 premières universités dans le monde. Ces classements permettent de mettre en évidence l'importance de la recherche (en particulier les brevets). La capacité des professeurs de publier en anglais dans des revues indexées est également un moyen utilisé pour l'amélioration des scores des universités (Guillevin, 2007).

En plus de leurs méthodologies discutables (Van Raan, 2005), le paradoxe des classements internationaux des universités est leur prétention de mesurer la *qualité* de l'enseignement supérieur par des indicateurs essentiellement *quantitatifs* (Vinokur, 2007). Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas utiles au pilotage et à la gestion de l'enseignement supérieur. Une autre limite des classements internationaux est leur incapacité d'évaluer la cohérence entre les objectifs et les moyens d'une université, et ses résultats.

Une partie de la raison d'être de l'université échappe aux classements. Comme institution de création et de diffusion des savoirs, l'université joue un rôle premier dans le développement socioculturel et économique de son environnement. Par conséquent, sa qualité ne peut pas être évaluée uniquement par ses indicateurs internes.

Références

Bornmann, L., Stefaner, M., de Moya Anegón, F., & Mutz, R. (2014). Ranking and mapping of universities and research-focused institutions worldwide based on highly-cited papers: A visualisation of results from multi-level models. *Online Information Review*, 38(1), 43-58.

Guillevin, L. (2007). Classement de Shanghai: valorisons nos universités en améliorant le classement des publications internationales. *La Presse Médicale*, 36(12), 1709-1711.

Hazelkorn, E. (2007). L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, (2), 95-122.

O'Connell, C. (2013). Research discourses surrounding global university rankings: exploring the relationship with policy and practice recommendations. *Higher Education*, 65(6), 709-723.

Taylor, P., & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 245-260.

Van Raan, A. F. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62(1), 133-143.

Vinokur, A. (2007). La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective. *Revue de la régulation* [En ligne], 2 | Janvier / January 2008, mis en ligne le 14 juin 2007, consulté le 10 septembre 2014. URL : <http://regulation.revues.org/1783>

La réflexivité dans l'écriture du mémoire. Une piste pour évaluer la qualité de la formation des futurs enseignants

Francesco Arcidiacono & Patrick Studer

Dans le cadre du processus de professionnalisation, les institutions de formation des enseignants suisses ont été confrontées à de nombreux changements dans la conception des curricula basés sur la recherche. La formation à et par la recherche est devenue de plus en plus une modalité à intégrer dans les programmes d'études et de formation, avec des retombées pour les formateurs et pour les futurs enseignants en termes de compétences, capacités réflexives et d'analyse critique. Plusieurs études ont souligné l'importance de la recherche dans un parcours de formation professionnalisante (cf. par exemple Hammersley, 2007; Tremp, 2005; Dirks & Hansmann, 2002). (par exemple, les travaux de fin d'études, les documents de séminaires, les rapports de pratiques professionnelles, etc.). Ces travaux écrits doivent démontrer la capacité des étudiants à mener et documenter adéquatement des projets de recherche dans leurs domaines d'étude, ainsi que rendre compte de l'acquisition d'une professionnalité. Les normes de qualité qui sous-tendent ces productions sont généralement définies dans les documents institutionnels, notamment les référentiels de compétence, les descriptifs de modules et cours, ou les directives d'écriture et d'évaluation. Théoriquement, ces mêmes normes s'appliquent à tous les établissements offrant des programmes de formation des enseignants. Toutefois, dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, un sujet qui est à l'heure actuelle très controversé est la relation entre la théorie et la pratique. Le besoin de «prouver» cette capacité de lier théorie et pratique est présent dans tous les discours sur la professionnalisation, mais se réalise souvent difficilement. Un des produits conçus pour réduire ce décalage est le mémoire qui marque la fin de la formation des enseignants. Il constitue une étape formelle pour les futurs enseignants qui reçoivent leur qualification et marque la fin du processus de professionnalisation des futurs enseignants à et par la recherche (Wentzel, 2010). Un de ses buts pourrait être aussi de faire devenir les futurs enseignants des praticiens réflexifs. La rédaction d'un mémoire peut être considérée comme une tâche essentielle à laquelle les futurs enseignants doivent être en mesure de démontrer leur appartenance professionnelle. Parmi les différents aspects constitutifs d'un mémoire, la cohésion est vue comme une qualité de l'organisation logique du travail. Il s'agit: d'un reflet de la capacité de l'auteur à respecter et à mettre en œuvre une structure globale; d'une approche d'organisation du travail (par exemple, les parties pertinentes de la présentation de la question de recherche, la méthodologie, l'analyse, l'interprétation et la conclusion); d'une sorte de boucle réflexive par laquelle les différentes parties se réfèrent les uns aux autres et montrent des liens logiques.

Sur la base des éléments mentionnés, nous aimerions comprendre quelles sont les formes de réflexivité qui peuvent être présentes dans le travail de mémoire en termes d'oscillation entre les connaissances et la capacité de faire quelque chose avec ces connaissances. Les traces écrites (les mémoires) et la manière de les évaluer seront donc au cœur de notre réflexion. Nous faisons l'hypothèse que les directeurs de mémoires font référence explicite ou implicite aux compétences professionnelles des étudiants qui émergent au travers de la réflexivité du mémoire. En d'autres mots, nous estimons que les étudiants révèlent, dans leurs écrits, des comportements réflexifs plus ou moins systématiques à l'égard de la pertinence théorique et pratique de leur travail. Notre étude suppose que les directeurs de mémoires favorisent certaines formes de réflexivité, renforçant ainsi des représentations particulières du mémoire (de sa forme et de son style d'écriture).

Des questions fondamentales restent à creuser: sous quel angle est-il possible d'évaluer un mémoire (en tant que production écrite de fin d'étude) en se basant sur les aspects de réflexivité qui émergent dans l'écrit? Dans quelle mesure une place pour expliciter une pensée réflexive est réservée dans un mémoire? Et comment la réflexivité est-elle évaluée par les directeurs de mémoires?

Nous nous proposons d'analyser les différentes manifestations de la réflexivité typiques des travaux d'étudiants en formation sur la base de ce qui est communément considérés acceptables et adaptés par la communauté scientifique. Il s'agit de tester l'hypothèse selon laquelle il y a des contradictions potentielles entre les attentes scientifiques et les bonnes pratiques professionnelles (par exemple entre le travail de chercheur et le comportement réflexive personnelle), ce qui détermine un équilibre délicat à atteindre. Nous tenons à illustrer la complexité de l'analyse de la réflexivité en mettant l'accent sur les types de réflexivité qui sont souhaitables dans la connaissance professionnelle et dans la production écrite. Notre contribution se propose de revoir des types de réflexivité (Lynch, 2000) qui apparaissent dans les productions écrites des futurs enseignants avec un but d'analyse double: d'une part, comprendre la mesure dans laquelle un mémoire représente un site qui reflète les efforts déployés par les auteurs à la construction des identités professionnelles; d'autre part, comprendre quelle valeur est donnée aux pratiques réflexives dans l'évaluation des mémoires. Cet aspect serait donc considéré comme un indicateur de la qualité de la formation à et par la recherche offerte dans différentes institutions tertiaires de formation initiale des enseignants.

L'analyse proposée dans cette contribution concerne les productions écrites des enseignants en formation dans différentes institutions tertiaires suisses (PH-FHNW, PHZH, HEP- BEJUNE). La qualité des mémoires (et donc de la formation en recherche qui s'appuie sur ces produits) est analysée par rapport aux dimensions macro- et micro-textuelles d'un échantillon de mémoires. L'analyse vise à décrire, en termes qualitatifs et herméneutiques, les instances et les significations attribuées aux travaux de mémoires dans une démarche de professionnalisation. Les données montrent un continuum de degrés réflexifs dans les mémoires analysés et des différences dans l'évaluation de la dimension réflexive des textes. Les résultats de notre étude pourraient avoir des implications pratiques car ils identifient potentiellement les avantages et les limites de la mise en œuvre de modèles d'évaluation universitaires dans la professionnalisation de la formation des enseignants en Suisse.

Références

Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* Vol. 30, No. 3, November 2007, pp. 287–305.

Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (3), 2005, S. 339-348.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In: Wentzel, B. & M. Mellouki (eds.) (2010). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance*. Bienne: Editions BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).

Un espace d'innovation pédagogique et d'articulation entre recherche et qualité de la formation

Marcelo Giglio & Bernard Wentzel

Les travaux de recherche, au même titre que les énoncés de politiques et les réformes des dernières années promulguées dans la plupart des pays occidentaux, insistent donc sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants afin de préparer les enseignants aux besoins du XXI^e siècle (European Commission, 2007). Les responsables de la formation ont pris en compte ces visées en les adaptant au contexte local tant socioculturel que curriculaire (Snoek & Zogla, 2009). Par conséquent, les formations d'enseignants ont été confiées aux Universités ou à de Hautes écoles de niveau tertiaire avec le but de rénover les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux futurs enseignants et aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques. Les enjeux d'« élévation », d'académisation et de scientification de la formation ont donc trouvé une réponse dans l'universitarisation, pour de nombreux pays (Wentzel, 2012).

La tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse s'inscrit dans cette dynamique d'universitarisation et d'intégration de la recherche, avec néanmoins une forme d'opérationnalisation au début des années 2000 – la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) – ne rompant pas complètement avec le modèle précédent. Dans le cadre de ces institutions, il existe une tension entre la recherche éducationnelle et la pratique professionnelle ainsi qu'entre les traditions et les innovations pédagogiques. Comment articuler une amélioration de la qualité capable de soutenir les enseignants, les formateurs d'enseignants et les chercheurs pour être en mesure de protéger le patrimoine pédagogique et créer de nouvelles formes d'enseigner et apprendre les nouvelles compétences que le monde socioculturel et socioprofessionnel exige ? Comment les formateurs d'enseignants et les institutions de formation peuvent-ils conserver et transformer les façons de penser et de faire tant la recherche que la pratique de formation ?

Dans cette contribution, nous présentons plusieurs activités conjointes entre chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants puis responsables acteurs de la formation des enseignants dans le cadre d'un projet de recherche concernant leur réaction, interactions et actions lors d'un changement de curriculum scolaire en Suisse (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Au-delà d'une mesure des attentes institutionnelles qui ne peut suffire comme méthode d'évaluation puis d'amélioration de la formation, c'est au travers d'un agir et interagir informé, réflexif, créatif et observé que ces acteurs ont pu concevoir et tester quelques pistes pour améliorer la qualité de formation. Le plus souvent, la qualité d'une formation professionnelle compare les actions des acteurs, les effets et les productions à l'égard des objectifs visés ainsi que des attentes tant des usagers (étudiants, terrain, services, ...) que du personnel et ses responsables (Perrenoud, 1998). Cependant, toute formation d'enseignant se doit de transmettre des usages habituels au contexte scolaire, mais aussi de construire chez les étudiants de compétences nouvelles acquises par des voies différentes liées à différentes situations d'innovation pédagogique (Cros, 2007).

Dans la première partie de cette contribution, nous présentons une synthèse de certains résultats de recherche ainsi que les approches méthodologiques en lien avec cette question. Dans la deuxième partie, nous présentons quelques dispositifs de construction de nouvelles compétences pour former des enseignants et, d'autre part, nous illustrons comment nous avons construit « avec eux » (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001) des savoirs professionnels. Nous proposons quelques exemples illustrant certaines tensions, enjeux et pistes d'amélioration de la formation conçues « avec » les acteurs dans un dispositif de restitution de savoirs, circulation de connaissances et collaboration créatives.

Basée notamment sur une pluralité des postures, d'acteurs et de pratiques, l'intégration de la recherche – cet instrument au service d'une co-construction de la qualité – prend donc différentes formes entre production et diffusion des savoirs, formation et développement professionnel, amélioration et innovation. Dans la dernière partie de notre contribution, nous mettrons en discussion et à l'épreuve de l'empirie, les deux thèses que sous-tendent les approches dans cette contribution. La première fait de la recherche un levier pour la création de cadres et d'espaces d'échanges entre différentes communautés de pratique, de collaboration, de pratiques conjointes et d'innovations. De nombreuses études mettent en évidence les difficultés, certaines limites, voire des résistances à l'intégration de la recherche et à la circulation des concepts entre différentes communautés de pratiques.

La seconde thèse concerne bien entendu l'articulation entre recherche et qualité de la formation sous l'angle de l'amélioration continue d'un système. Elle interroge d'abord la pluralité des postures du chercheur également acteur de la formation, puis le statut des savoirs produits par la recherche en éducation en termes de retombées, de liens avec la gouvernance dans une institution à vocation professionnalisante.

Références

Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Brussels : 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. (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., 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.

European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament*. Brussels : European Commission.

Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula. Bienne : Ed. HEP-BEJUNE.

Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.

Snock, M. & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe, Main Characteristic and Developments. In A. Swennen, M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practise for Teacher Educators* (pp. 11-27). Heidelberg : Springer.

Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en question (Revue des HEP)*. 14, 61-82.

Analyse et évaluation des usages et des effets de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience

Marie-Christine Presse

Depuis 2002, au sein du groupe RVAE de l'ADMEE, les recherches conduites, sur la prise en compte des acquis de l'expérience dans les parcours personnels, professionnels et formatifs ont permises de mettre à jour certaines limites des dispositifs de reconnaissance et de validation et également l'intérêt de la prise en compte de l'expérience tout autant sur le plan social que politique.

Les chercheurs impliqués dans ce symposium ont orienté leurs recherches actuelles sur les transformations personnelles, organisationnelles, politiques et sociales, au coeur desquelles se trouve la prise en compte de l'expérience. Il n'est pas de notre propos d'affirmer que la prise en compte de l'expérience est la cause de ces transformations, mais celle-ci se situe à un niveau charnière qui nous permet de la considérer comme un analyseur de ces transformations.

A cette fin les recherches réalisées dans différents contextes politiques et sociétaux et présentées dans ce symposium (France, Irlande, Suisse, Belgique, Portugal) articulent activités de recherche et analyses de pratiques, chacun des pays se situant à un niveau de développement des dispositifs de reconnaissance qui varient selon les contextes.

Ces travaux interrogent :

d'une part, l'évaluation dans le processus même de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Cinq étapes d'évaluation sont identifiables dans le processus de RVAE, chacune correspondant à une modalité d'évaluation particulière (de Viron et Salmon)

L'analyse des pratiques d'évaluation dans la VAE est l'occasion d'interroger la part de subjectivité que comporte la validation effectuée par le jury (de Viron et Salmon) (Triby) et celle des préoccupations communes à ses membres que sont : le rapport à la vérité, la confiance dans le déclaratif, la place des activités écrites et orales, la fonction symbolique du jury, etc.. (Leclercq et alii).

d'autre part, les effets de la prise en compte de l'expérience sur les personnes.

Analyser l'expérience et les acquis pour les professionnels suppose d'adopter une posture singulière qui engendre des pratiques différentes. Les accompagnateurs sont conduits à se forger une conception de l'expérience à partir de laquelle peuvent se déployer différentes méthodologies visant le questionnement, le réfléchissement et la formalisation de l'expérience (Breton, Leclercq et alii). Les membres du jury adoptent également des postures d'analyse singulières (de Viron et Salmon).

et enfin ces travaux s'intéressent aux nouveaux dispositifs émergents. Analyser l'expérience et les acquis est susceptible d'intervenir sur les parcours des bénéficiaires eux-mêmes, sous réserve de mettre en place les conditions favorables à la prise en compte de celle-ci. Les recherches présentées s'intéressent à des publics prioritaires tels que les adultes en reprise d'études (Eneau et Lameul) professionnels ayant une solide expérience mais manquant d'un diplôme de base pour pouvoir poursuivre (De Paor). Ces travaux, partant des limites des dispositifs de RVAE existants, interrogent les conditions et la mise en place de dispositifs qui permettraient de valoriser et valider les connaissances et compétences acquises hors parcours scolaire issues de l'expérience et du travail de l'expérience (Lafont et Pariat, De Paor, Eneau et Lameul)

Les communications sont présentées dans l'ordre suivant :

Les opportunités de la VAE pour les enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (EFP) en Irlande de Paor, Cathal, Mary Immaculate College, University of Limerick, Irlande.

Évaluation et mécanismes de régulation du processus de validation des acquis au Portugal

Cavaco, Carmen; Alves, Natália; Canário, Rui; Guimarães, Paula, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Les acteurs de l'évaluation de l'expérience dans le cadre d'une procédure de Valorisation des Acquis de l'Expérience et leurs modes d'évaluation : focus sur le conseiller et le jury en Belgique francophone.

De Viron Françoise – UCL/FOPA/RIFA – Louvain la neuve Belgique, Salmon Arnaud – ARES/RIFA Louvain la neuve Belgique

Une approche « dispositive » de la VAE : le cas d'un master en Ingénierie de la formation.

Marie-Christine Vermelle, Maître de conférences, Gilles Leclercq, Professeur des Universités, Noëlle Lefebvre, Ingénieure de recherche, Yves Obré, membre professionnel de Jury de VAE, Université de Lille, Laboratoire CIREL (EA 4354) et Service de Formation Continue de Lille 1.

Phénoménologie de l'expérience et postures d'accompagnement en VAE.

Hervé Breton, Enseignant chercheur, Université de Tours / Equipe émergente « Education, Ethique, Santé » (EES), France

Exploiter et valoriser l'expérience en formation professionnalisante à l'Université, Analyser et formaliser les pratiques dans un démarche e-portfolio.

Geneviève Lameul, Jérôme Eneau, Université Rennes2, CREAD, EA3875, Rennes, France

Validation des acquis de l'expérience (VAE) et approche par compétences au niveau doctoral

Lafont Pascal et Pariat Marcel, Université Paris Est creteil, Lirtes EA 7313, France

Évaluation et mécanismes de régulation dans le processus de validation des acquis au Portugal

Carmen Cavaco, Natália Alves, Rui Canário & Paula Guimarães

Cette communication a pour objectif d'analyser l'évaluation en tant que mécanisme de régulation dans le processus de reconnaissance et validation des acquis au Portugal, à partir d'un travail de recherche. On considère l'évaluation comme un processus qui permet d'établir une liaison entre l'existant et l'attendue, c'est à dire, entre une réalité et un modèle déterminé, qui est de l'ordre de l'idéal et des attentes (Hadji, 1994). Il y a toujours dans l'évaluation le but de « mise en relation, de façon explicite ou implicite, un référé (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate) avec un référant (ce qui joue le rôle de norme, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi)» (Lesne, 1984, p.132). On a le présupposé que le processus d'évaluation est très complexes, diversifié et pourra avoir des buts distincts. Quelque fois l'évaluation est plus orienté par la formation des acteurs impliqués et d'autres plus orienté vers leur contrôle. L'évaluation exigé par la tutelle des Centres Nouvelles Opportunités ambitionne, à partir des «indicateurs» (Figari, 1993), d'évaluer la différence entre le travail prescrit et le travail réel des équipes, ce qui est assuré par l'évaluation externe et par l'autoévaluation faite dans ces Centres.

L'analyse est soutenue dans le cadre conceptuel des Sciences de l'Éducation, notamment en ce qui concerne les questions de l'évaluation des politiques publiques à partir des mécanismes de régulation (Barroso, 2006; Dale, 2004; Maroy, 2006, 2008; van Zanten, 2006, 2011). On considère qu'un domaine très important des politiques publiques sont les « modes dont sont déterminées et contrôlées les orientations, les normes et les actions » (Barroso, 2006, p.44) des acteurs impliqués, par l'Etat. L'Etat pour assurer ce rôle a mis en place un système d'accompagnement et d'évaluation, pour obtenir l'information sur les résultats de l'action des acteurs. Cette tendance c'est aussi visible dans le processus de reconnaissance et validation des acquis, domaine où l'Etat, a progressivement, assuré un rôle de régulateur et d'évaluateur, surtout avec l'émergence et le renforcement de mécanismes de régulation, chaque fois plus diverses et complexes.

Dans cette présentation on cherche, à partir des données empiriques, à comprendre la position des équipes des Centres sur ce type d'évaluation, leurs représentations, ainsi que l'impact sur leur travail et sur le processus d'accompagnement des adultes. Le texte est organisé en trois points, le premier, très bref, sur la méthodologie de la recherche qui soutient cette analyse, le second sur le discours de la tutelle en ce qui concerne les mécanismes de régulation, et le troisième sur discours des acteurs locaux – coordinateurs et accompagnateurs, responsables pour la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience.

1. Méthodologie de la recherche

Les données empiriques qui soutiennent l'analyse viennent d'une recherche qualitative, faite au Portugal, avec des études de cas, dans dix Centres Nouvelles Opportunités – responsables pour la mise en œuvre de cette politique publique. Dans les études de cas on a fait des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1989; 1991) et des entretiens biographiques (Bertaux, 1997) aux coordinateurs et aux accompagnateurs de dix Centres responsables pour le processus de reconnaissance et validation des acquis. L'étude de cas est un dispositif de recherche que vise à recueillir des données empiriques sur des phénomènes dans leur contexte (Yin, 2003), en essayant de le comprendre dans leur diversité, complexité et hybridisme, ce qui est le cas dans cette recherche. La rigueur et la validité des données recueillies viennent de l'explicitation des procédures, de leur adaptation aux objectifs et contexte de la recherche, et notamment de la triangulation des données (Yin, 2003). Cette triangulation vient du recueil et de l'analyse croisée des données, avec divers outils, acteurs et types d'information.

2. Orientations politiques – le discours de la tutelle

Au Portugal, dans les dernières décennies, l'État a délégué la mise en œuvre des politiques publiques dans les organismes de la société civile et dans des organismes publics avec autonomie, ce qui est le cas du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les statistiques permettent de dire, que 18% des Centres Nouvelles Opportunités sont intégrés dans des associations, mairies et entreprises (CNE, 2011, p.149) et 72% dans des écoles et centres de formation. Le poids des organismes publics dans la mise en place du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience a augmenté fortement à partir de 2005, de toute façon, il y a une grande diversité d'organismes dans le réseau national de Centres. Cette hétérogénéité est visible dans le type d'organisme, dans leur mission, dans leur structure et logique d'action. L'hétérogénéité donne lieu à des diverses interprétations et logiques d'actions dans la mise en œuvre des politiques publique, ce qui est vue en tant que problème pour l'Etat. Les politiques publiques sont influencées par les modèles prédominants, nonobstant, leurs mise en place est toujours indéterminés (van Zanten, 2006), à cause des réinterprétations, adaptations, changements fait par les acteurs locaux.

L'autonomie des organismes, même si elle est conditionnée, reste une préoccupation pour la tutelle des Centres Nouvelles Opportunités. Pour surmonter ce problème l'État a fait un grand investissement dans les mécanismes de régulation, à partir de 2005. Cette période coïncide avec l'augmentation massive du réseau des Centres, l'émergence du processus de reconnaissance et validation des acquis au niveau secondaire, et aussi le renforcement des mécanismes de régulation dans les politiques éducatives, prévue par l'Agenda Européen et l'Agenda Global (Dale, 2004). Ce renforcement des mécanismes de régulation est visible à cause de l'augmentation des mécanismes traditionnels de régulation, comme le cadre légale, mais aussi à cause, du développement des nouveaux mécanismes de régulation, basés sur le contrôle des procédures et, surtout, des résultats. Dans ce texte, on va identifier et analyser la multiplicité des mécanismes de régulation, surtout en ce qui concerne l'évaluation.

Avec un réseau national proche de 500 Centres Nouvelles Opportunités et une équipe technique très réduite, dans la tutelle, pour assurer l'accompagnement et la formation des équipes des Centres, l'option était d'investissement dans les mécanismes de régulation, ce qui justifie, en part, leur diversification et complexification. Les orientations politiques mettent l'accent sur la surveillance de la qualité du processus et donnent une place spéciale à l'évaluation, ce qui est encadré par l'idée de l'importance de «la conception d'un exigeant dispositif d'évaluation de la qualité» (INO, 2005, p.3). Cet investissement dans l'évaluation en tant que mécanisme de régulation est plus évident après 2008, parce qu'il y avait un investissement et légitimation de l'importance des dispositifs d'évaluation – externe et interne, joint des Centres. L'évaluation est perçue comme stratégie afin de maintenir l'efficacité du dispositif, donner plus d'éléments sur la mise en œuvre et justifier, dans une logique d'*accountability*, les ressources publiques qui sont associés à ces orientations politiques, ce qui est notoire dans l'affirmation «[nous sommes guidés pour] les buts de la transparence et de la prestation de comptes» (Carneiro, 2010, p.15). Les Centres ont été invités à faire leur autoévaluation chaque année, en 2010, ils sont déjà 265 les Centres (Carneiro, 2010, p.11) impliqués dans cette pratique. L'autoévaluation est orientée vers la responsabilisation des équipes pour identifier les problèmes de la mise en œuvre et des mesures de changement, quand il y a des différences entre le travail prescrit et le travail réel, où quand les résultats obtenues sont inférieurs aux résultats attendues. Ces Centres sont guidés par des dispositifs d'explicitations des normes, des procédures et d'évaluation pour assurer la standardisation de la mise en œuvre, typiques des systèmes de qualité ISO mis en place dans les entreprises. Cette logique managériale dans ce processus d'éducation et formation, peut être visible quand on parle des adultes, en les appelant «nôtres clients» (Carneiro, 2010, p.11). La tutelle et les évaluateurs posent en évidence une vision réductrice du processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, en considérant possible de les réduire à des dimensions technique et bureaucratique. Il y a aussi l'omission de l'importance de la formation des équipes et de leur accompagnement dans les Centres.

3. Le discours des acteurs locaux – entre l'adhésion et la critique ?

Les mécanismes de régulation du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience sont encadrés dans un système diffus et complexe, parce que dans une certaine mesure ils sont diverses, complémentaires et en même temps leur principale finalité n'est pas explicite. On considère que les mécanismes d'évaluation comprennent deux types de phénomènes, distincts mais interdépendants « le mode de production des normes et procédures pour la mise en œuvre, et leur appropriation et transformation pour les acteurs locaux» (Barroso, 2006, p.12). Mais l'efficacité de ces mécanismes et l'absence de formation des équipes, expliquent l'appropriation du discours de la tutelle et des mécanismes d'adhésion de la part des équipes, par contre, il manque le discours critique et des revendications d'autonomie.

L'efficacité de ces mécanismes est aussi compréhensible à cause de leur association au financement. Les Centres sont des structures qui dépendent du financement de la tutelle, quand des problèmes sont identifiés, surtout dans la matérialisation des résultats, il y a le risque de perdre ou diminuer le financement, avec des conséquences dans la réduction de l'équipe ou dans la fermeture du Centre.

Le discours des acteurs locaux est surtout orienté vers une logique d'adhésion, mais quelque fois il y a des tensions visibles dans leur discours, ce qui donne place à des mouvements plus critiques. Le discours de l'adhésion est explicite quand ils disent « nous suivons toujours les orientations de l'ANQ [l'organisme de la Tutelle] » (Accompagnateur) ; «les orientations de l'Agence, les livres, les guides sont très bons» (Coordinateur). Quelquefois il y a des tensions visibles dans le discours sur l'importance de la standardisation, à cause de la reconnaissance de la spécificité du processus et de l'autonomie des équipes pour l'adapter à chaque adulte, comme c'est le cas «je pense que ce processus doit être plus uniforme, pour réduire les différences entre les Centres [...] je pense qu'il est nécessaire assurer l'autonomie des techniciens qui travaillent avec les adultes [...] penser en procédures obligatoires pour tout le monde peut donner lieu à des abandons de quelques adultes » (Accompagnateur). À cause de ces situations il y a des discours plus critiques « les personnes s'ancrent aux orientations des guides, aux choses instituées et établies (...) on a l'obligation de suivre toutes ses choses, mais après on oublie les personnes qui sont devant nous » (Coordinateur).

L'évaluation externe et l'auto-évaluation sont interdépendantes de tous les autres mécanismes de régulation, parce que la tutelle peut donner plus d'efficacité à ces mécanismes à partir du développement des pratiques d'évaluation, ou il est possible de rendre compte des différences entre les procédures prévues dans les normes légales et les guides et la mise en œuvre pour les équipes. Les acteurs savent bien que les résultats de l'évaluation peuvent avoir des conséquences dans leur Centre, surtout dans le budget, comme ça, il y a une préoccupation permanente d'assurer les résultats prévus et valorisés par la tutelle. Cette

préoccupation des résultats est exprimée dans l'affirmation «*je transmets ce message à l'équipe, la responsabilité de présenter des résultats [...] on doit présenter des résultats avec qualité, rigueur et motivation*» (Coordinateur). Le système d'information transmet des données en permanence et émet des signaux, quand il commence à y avoir des différences entre les résultats quantitatives attendues et les implémentés, il y a un « feu orange et après le rouge [...] on a ces informations toutes le mois, pour toutes les Centres » (Coordinateur).

La diversité des espaces, des moments et des mécanismes d'évaluation sont expliqués dans le discours des acteurs, quand ils parlent de l'évaluation externe, de l'auto-évaluation, ainsi que tous les rapports qu'ils sont obligés de faire pour envoyer à la tutelle assez fréquent. L'affirmation le confirme «*on faisait toujours une évaluation, le processus d'autoévaluation, presque toutes les années [...] les rapports d'activité pour envoyer à l'Agence [...] ce qui oblige l'actualisation permanente des données quantitatives*» (Coordinateur). L'importance donnée aux résultats quantitatifs, très exigeants, a posé des problèmes dans les équipes, comme le confirme le discours «*le programme de financement du Centre nous nous a obligés à obtenir des résultats quantifiés expressives [...] confrontés avec ces exigences, quelques techniques ont énoncé leur désaccord avec ce type de fonctionnement, parce que dans leur perspective ça pourrait avoir des conséquences négatives dans la qualité du travail développé*» (Coordinateur). Nonobstant, ce problème était surmonté avec l'émergence de l'évaluation des performances des techniques du Centre, parce que maintenant un des critères pour les évaluer est le nombre des adultes qui sont certifiés. Ce modèle d'évaluation «*fonctionne en cascade*» (Coordinateur), parce que les critères d'évaluation des performances des techniques «*sont convergentes avec les objectifs du Centre*» (Coordinateur). Cette situation nous permet de regarder l'efficacité des mécanismes de régulation, notamment de l'évaluation, dans l'adhésion à toutes les orientations de la tutelle.

Conclusion

Au Portugal, le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, considéré complexe, est mis en place dans des Centres intégrés dans divers institutions – publiques et privés. Ces Centres sont désignés autonomes, mais ils doivent respecter les orientations de la tutelle. Cette option stratégique pour impliquer une grande diversité d'acteurs, au niveau nationale, et assurer une action de massification dans un court espace de temps, à poser des problèmes à l'État. L'État pour assurer la mise en œuvre du processus a fait un grand investissement dans la diversité et complexité des mécanismes de régulation. Ces mécanismes de régulation permettent de contrôler le travail des équipes à distance, avec une grande efficacité, comme l'expliquent les acteurs interviewés. Ces mécanismes de régulation sont interdépendants du processus d'évaluation. L'évaluation externe, l'auto-évaluation, les demandes régulières de rapports d'exécution mettent en évidence qu'il y a un intérêt pour la tutelle de tout évaluer, dans ce cas, l'évaluation a multiples buts – évaluer le processus, évaluer la mise en œuvre, évaluer la capacité des équipes de le mettre en place, évaluer la coordination, évaluer les politiques publiques, etc.

Le processus d'évaluation mise en place dans ce Centre responsable pour la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience a des caractéristiques très proches aux systèmes de qualité ISO, mais dans quelques situations il est encore plus sophistiqué – il ne part pas du travail prescrit, mais essaye de s'appropriier du travail réel pour avoir plus de légitimation et appropriation des équipes. L'analyse de ces mécanismes posent en évidence les marges d'autonomie très réduites, les problèmes de formation et d'accompagnement des équipes. La complexité du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est niée. Il y avait une tendance pour réduire ce processus à une dimension seulement technique-bureaucratique, en cachant leur dimension politique et relationnel. Ces mécanismes sont responsables pour la perte de temps des équipes, des pressions et des tensions. Il y a le risque d'oublier la centralité de l'adulte et de son expérience dans ce processus.

Références bibliographiques

- Barroso, João (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp.41-70). Lisboa: Educa.
- Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Carneiro, Roberto et al.(2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ.
- CNE (2011). *Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dale, Roger (2004). Globalização e educação : demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação e Sociedade*, Volume 25, 87, pp.423-460. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, 18/03/2008.
- Figari, Gérard (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (p.139-154). Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto : Porto Editora.
- INO (2005). Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

- Lesne, Marcel (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes – Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : EDILIG.
- Maroy, Christian (2006). *École, régulation et marche. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- Maroy, Christian (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, vol.40, n°1, 31-55.
- Van Zanten, Agnes (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In J. Barroso (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp.191-226). Lisboa: Educa.
- Van Zanten, Agnes (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Vermersch, Pierre (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente*, 100/101, 123-132.
- Vermersch, Pierre (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In B. Courtois e G. Pineau (Org.). *La formation expérientielle des adultes* (pp.271-284). Paris : La Documentation Française.
- Yin, Robert (2003). *Case study research: design and methods* (2^a edição). Thousands Oaks: Sage Publications.

Les acteurs de l'évaluation de l'expérience dans le cadre d'une procédure de Valorisation des Acquis de l'Expérience et leurs modes d'évaluation : du candidat au candidat en passant par les jurys

Françoise de Viron & Arnaud Salmon

Les réflexions de cette contribution relèvent de travaux centrés sur une compréhension des évaluations de jurys et de conseillers VAE* en ayant recours à une démarche : l'analyse de l'activité, c'est-à-dire observer, comprendre les modes de raisonnement, de fonctionnement et de décision des jurys et conseillers VAE.

Nous inscrivons notre propos dans la conception de John Dewey (2011), à savoir que l'expérience se définit par les caractéristiques d'unicité et de multi modalité (Albarello et al., 2013).

Notre intention est de tenter de comprendre les fondements d'une évaluation tenue dans le champ de la VAE. Quels sont les éléments de l'expérience retenus, quels sont les concepts mobilisés, comment l'évaluation se construit?

Les réflexions menées proviennent d'une part d'un matériau spécifique, (4 entretiens de membres de jurys de 4 facultés et 3 universités, 6 entretiens de conseillers VAE) et d'autre part, des PV de 4 rencontres collectives organisées par la cellule VAE d'une université avec les jurys dédiés à la description et à l'analyse des fonctionnements des jurys VAE, des PV de réunions des conseillers VAE des universités, des évaluations des projets VAE des universités.

Trois dimensions seront abordées : 1) agents et moments de l'évaluation 2) l'évaluation par les conseillers VAE et 3) méthodologie et outils des jurys de VAE.

Bien que le jury soit le seul autorisé par décret à procéder à l'évaluation, nous constatons que divers acteurs, à commencer par le candidat lui-même, participent à l'évaluation de l'expérience du candidat.

Le candidat auto-évalue sa propre expérience.

Les services d'orientation peuvent également se prononcer sur la situation du candidat.

Le conseiller VAE va être amené à évaluer les compétences ou plutôt les chances de réussite du candidat.

Le service d'admission (ou service administratif) est plutôt un organe de contrôle de la preuve.

A la fin du parcours, le candidat fait preuve d'auto-évaluation puisqu'une fois la décision du jury obtenue, il reste seul juge de sa réelle participation au Master.

Une variété d'acteurs est donc impliquée dans une pluralité de moments d'évaluation.

En nous inspirant des travaux Hadji (1993) « évaluer c'est formuler un jugement de valeur par la confrontation de données entre le référé et le référent », nous pouvons tenter d'identifier pour chacun de ces acteurs les référés, les référents, le type de décision auquel leur jugement les a menés.

Comme nous l'avons mentionné, nous sommes amenés à conclure que le moment d'évaluation du jury s'insère dans une succession de moments d'évaluation.

Ceci constitue, selon nous, une source d'enjeux et de tensions et donc de recherches ultérieures. La successivité des moments d'évaluation et la diversité des acteurs impliqués dans ces évaluations sont des phénomènes à mieux comprendre. Comme ces moments se succèdent-ils ? Comment interagissent-ils ?

* Avant d'entamer notre propos, il nous paraît important de préciser deux caractéristiques essentielles de la VAE en Communauté française de Belgique :

- La VAE permet l'Admission (accès à un diplôme) et la dispense, la VAE n'est pas certificative.
- L'expérience valorisable pour un candidat correspond à ses acquis d'expériences professionnelles, personnelles MAIS AUSSI à ses acquis d'expérience de formations ou études antérieures

Dans un premier temps, nous concentrerons notre réflexion sur le rôle d'évaluation que tient le conseiller VAE. Ensuite, nous aborderons les modes et les formes de l'évaluation défendues par les jurys.

Comme le démontre Pinte, (in Boutinet, 2009) le conseiller est un professionnel actif dans le champ de la formation pour adultes. Il est chargé d'accompagner le candidat dans les procédures de VAE. Le conseiller assure l'accompagnement VAE. Cet accompagnement peut être classé selon deux niveaux. D'une part, un accompagnement de 1^{ère} ligne destiné directement au candidat. D'autre part, un accompagnement de seconde ligne est organisé afin de soutenir le développement de la VAE au sein des institutions et d'apporter une aide méthodologique et juridique au jury.

Nous pensons que l'activité d'accompagnement de seconde ligne amène le conseiller VAE à émettre des jugements évaluatifs.

L'évaluation peut être présentée comme une suite de quatre étapes (Référentiel – Mesure – Jugement – Décision) (Hadji, 1993).

Comment le conseiller VAE va-t-il se constituer des cadres de références ?

Pour ce faire, le conseiller VAE dispose de plusieurs outils (les référentiels de compétences, les learning outcomes, l'organisation pratique des cours, l'historique des programmes, etc.). De plus, le conseiller suit des formations, entretient de nombreuses relations avec des acteurs issus de l'insertion socio-professionnelle et rencontre les candidats aux multiples expériences.

Dans une seconde étape, l'évaluation consiste à mesurer les résultats. Il s'agit d'un moment clé de la VAE. Comment parvenir à mettre en relation des éléments hétérogènes (Astier, 2004) ? C'est le moment du *pont* entre les mondes professionnel, associatif et académique (Prot, 2003 et Lainé, 2008). Pour mesurer, le conseiller VAE reçoit le candidat et l'interroge sur son parcours professionnel, sur ses motivations à reprendre des études, sur son projet de formation. C'est l'occasion pour le conseiller de repérer les compétences acquises par le candidat susceptibles d'être « utiles » pour le dossier de VAE.

« Le conseiller VAE permet le dialogue entre les mondes associatifs, professionnels et le monde académiques. Il crée des zones de dialogues. » (Conseillère VAE)

À ce stade, il nous paraît pertinent de mobiliser la sociologie des Économies de la Grandeur (Boltanski, Thévenot, 1991).

Le conseiller VAE fait figure, à nos yeux, d'acteur de compromis (Amblard, 1996) entre les mondes académiques et professionnels. Il permet l'accord entre deux mondes. Cet accord se formalise dans le dossier de VAE au sein duquel le candidat, suivant l'expertise du conseiller VAE, va pouvoir établir les liens entre les compétences acquises durant sa pratique professionnelle et les exigences du programme visé. La formalisation de cet accord est le résultat de l'évaluation par le conseiller VAE. Ce dernier se fait agent de compromis pour résoudre ce « conflit » entre les mondes. Le conflit peut s'exprimer de la sorte :

L'université doit valoriser des savoirs qu'elle n'a pas produits et n'est donc pas en mesure de les évaluer. L'université a des difficultés à admettre des étudiants sur base de l'expérience. Or, les candidats souhaitent et ont le droit d'entreprendre des études universitaires alors qu'ils ne disposent pas des conditions d'admission (par exemple, un titre de bachelier pour entreprendre un master).

La résolution est fournie par le conseiller VAE qui va promouvoir le compromis. Le compromis est possible grâce à l'évaluation émise par le conseiller sur les capacités du candidat à entreprendre des études universitaires. Cette étape permet de compléter le dossier et de le transmettre pour évaluation formelle au jury.

Un pré-accord est formulé dans le dossier de VAE lequel est transmis au jury. Ce dossier peut être vu comme un « objet innovant associant les deux mondes » (Amblard, 1996, p.98). Le dossier reprend les exigences du jury de voir notifier par écrit les compétences du candidat et permet d'activer le droit à la VAE.

Remplir un dossier correspond à une étape de contractualisation entre le candidat qui s'engage à donner les preuves des expériences et l'université qui s'engage à évaluer le dossier. De plus, le conseiller valide en quelque sorte ce contrat en garantissant le respect de la procédure.

Dans une troisième étape, le conseiller VAE émet son avis professionnel (de Ketele, 1997) à savoir son jugement sur l'expérience et sur la qualité du dossier de VAE du candidat.

Enfin, dans un ultime moment, une décision est prise. La décision peut consister à conforter le candidat dans la procédure de VAE et transmettre le dossier au jury de VAE. A contrario, le conseiller VAE peut encourager le candidat à se réorienter.

Ces effets du jugement évaluatif ne sont pas déconnectés des représentations qu'ont les conseillers de leur métier.

Les conseillers VAE sont assez unanimes sur ce point, la VAE est un outil utile et performant pour démocratiser l'enseignement

universitaire. Cette démocratisation est souhaitable pour les conseillers VAE. Car elle permet d'octroyer une seconde chance aux candidats VAE d'entreprendre des études universitaires.

Pour assurer la continuité du dispositif de VAE auquel les conseillers sont attachés, il est essentiel de pouvoir mobiliser les jurys, comme cela a été remarqué lors d'une évaluation récente de la VAE. (ARES, 2014)

L'un des arguments avancé pour convaincre les jurys de la plus-value apportée par la VAE est la qualité des dossiers accompagnés et des étudiants admis par VAE.

Il est important dès lors, de présenter aux jurys des dossiers de VAE bien préparés. Une recherche menée dans une université a pu mettre en évidence un impact positif des dossiers accompagnés par les conseillers VAE sur le taux d'admission à l'université et sur le taux de réussite par rapport aux dossiers non accompagnés* (Maes et al, 2011).

Le jugement évaluatif du conseiller prend alors toute son importance non seulement pour le candidat mais aussi pour assurer un ancrage positif de la VAE au sein de l'université. L'évaluation émise par le conseiller VAE fait partie intégrante du dispositif de VAE.

Le conseiller VAE va transmettre le dossier de VAE complété par le candidat au jury pour l'évaluation formelle. Durant cette étape, les conseillers VAE se prononcent sur les compétences transversales et les motivations des candidats. Le jury s'interroge alors sur les aptitudes d'un candidat à entreprendre des études universitaires. A ce niveau, le conseiller VAE se positionne comme un évaluateur plus « prospectif » que « rétrospectif ». Sur cet aspect, les jurys ont tendance à suivre les avis des conseillers. Par contre, en ce qui concerne les aspects plus théoriques d'un programme, le jury ne demande pas l'avis du conseiller.

La VAE produit un jugement professionnel qui mène à la décision d'admission ou non à un Master et/ou à la dispense de certaines matières.

Ce contexte influence certainement la posture des jurys. Nous avons pu observer dans le matériau collecté, qu'une majorité des jurys se situent dans une posture d'analyse prospective, tournée vers le futur, plutôt que rétrospective.

Cette prospection peut s'appliquer à différents termes et sur différents objets. A court et moyen terme, il s'agira de regarder les aptitudes à pouvoir comprendre les cours, à pouvoir réaliser un mémoire, à pouvoir réussir le programme « mais sans vouloir faire un pronostic, ni calculer des probabilités de réussite » (Jury VAE)

Sur le long terme, il s'agira de s'assurer que via ce parcours de VAE, le candidat disposera de l'ensemble des compétences et des acquis nécessaires pour effectuer sa profession.

Par contre, pour un Master menant à un ensemble de fonctions, certains conseillers VAE observent que les jurys raisonnent en termes de compétences transversales nécessaires ou utiles.

Cette distinction entre Forme Prospective ou Rétrospective est intéressante et mérite d'être étudiée plus en avant.

Y a-t-il une influence du contexte ou une influence des compétences du jury. Le jury serait-il plus à l'aise avec le futur, le court terme, le long terme que l'analyse de profession ou de situations qu'il ne connaît pas ?

Des entretiens et observations, il ressort une tension entre deux approches situées à deux pôles drastiquement éloignés : une approche analytique et une approche globale.

Nous allons tenter de décrire ces deux pôles tout en ayant à l'esprit que les situations observées ou racontées sont plus complexes, moins simplistes, parfois font des subtils allers-retours entre ces pôles.

Dans l'approche analytique, les jurys demandent, aspirent à la formalisation, à la standardisation (De Viron, al, 2010).

De plus, nous avons identifié dans le travail d'évaluation du jury d'une part une surreprésentation du formel (c'est-à-dire une logique d'équivalence entre des éléments homogènes) qui prévalait auprès des jurys et d'autre part, des volontés de développer des référentiels pour tenter de mettre en place des logiques de correspondance entre des éléments hétérogènes par exemple, des acquis informels ou non-formels vis-à-vis du formel ; soit des tentatives de commensurabilité comme le nomme Astier (2004) .

* L'accompagnement n'est pas obligatoire pour les candidats. Il est toutefois vivement conseillé. Par contre, les universités ont l'obligation de proposer un accompagnement.

Les acteurs nous parlent de « confrontation entre des preuves pouvant être des descriptifs de fonction, des lettres de collègues, des diplômes, des productions, ... d'une part et d'autre part, des plans de cours des syllabi, grilles d'évaluation » (Jury VAE).

Ils ont mis en place des canevas de collecte de preuves (référés), des descriptifs de balises à atteindre (référents) dans des dossiers.

Dans cette approche analytique, les membres de jurys parlent également d'épreuves/tests/examens. Ils sont dans une approche d'objectivation des capacités de l'individu. D'un point de vue disciplinaire et cognitif; les jurys vont vérifier la connaissance du candidat VAE dans un champ donné; et parfois, de la connaissance des outils pour acquérir cette connaissance. Ils peuvent requérir des épreuves pour mesurer les connaissances du candidat (examen écrit et oral).

Dans une autre posture, approche, d'autres jurys ou parfois les mêmes, mais à d'autres moments, nous parlent de la notion d'expérience et définissent comme méthodes d'évaluation :

« notre clémence, notre subjectivité » (Jury VAE), notre capacité à écouter des situations concrètes, à comprendre des parcours individuels » (Jury VAE); « à interroger nos représentations, notre intuition, nos stéréotypes » (Jury VAE)

Les outils qu'ils mentionnent sont :

« la crédibilité du parcours, le fait que le candidat ne se discrédite pas » (Jury VAE)

« prendre en compte l'unicité de l'expérience » (Jury VAE) ; « les caractéristiques multimodales de l'expérience » (Jury VAE)

Quelqu'un qui ressemble à l'étudiant 'idéal', par exemple (Jury VAE) « qu'il soit agent de changement et transformation » ;

La cohérence du choix du candidat est aussi interrogée.

Dans cette approche, il semble que l'expérience est au cœur du processus. Pour Dewey (2011), toute expérience comprend toujours plusieurs dimensions : cognitive (découverte de contenus) ; affective (vécu émotionnel) ; conative (engagement dans une action) et corporelle (de l'ordre des sensations et des comportements). Il est donc intéressant de mentionner les réactions des jurys face à l'évaluation qui sont synthétisées entre ces deux approches (analytique et globale). Comment l'expérience est-elle évaluée en tenant compte de son caractère multimodal ? D'autres démarches de compréhension seraient utiles pour répondre à cette interrogation.

Nous entamons la conclusion de cette contribution par une série de questions qui se rapportent à l'évaluation des jurys de VAE. Tout au long de ces entretiens, nous avons pu observer des points d'attention particuliers et de difficultés rencontrés par les jurys mais aussi par les conseillers VAE :

La stabilité des jurys et la continuité des pratiques. Les jurys évoluent dans le temps et leurs pratiques ne sont pas toujours répertoriées et conservées. Cela pose la question de la mémoire des jurys.

Les programmes adaptés à la VAE. Certains programmes sont plus accessibles aux adultes en reprise d'études que ce soit pour des raisons pratiques d'horaires ou pour des raisons pédagogiques. Pour continuer à inviter les candidats à « exploiter leur expérience » (Jury VAE), il est nécessaire de créer des cursus qui sont dans la ligne du dispositif VAE.

Au-delà de ces questions essentielles, certaines interrogations pratiques émergent des interviews : par exemple, la prise en compte des « périodes de non travail (chômages, incapacités, ...) ». Nous observons que les jurys sont mal à l'aise avec les questions légales. Cette anxiété par rapport au prescrit décretaal peut amener l'évaluation de l'expérience à un autre niveau, celui des services administratifs. Là, apparaît une forme de « bureaucratisation de l'expérience ».

Les conseillers VAE sont présents pour répondre en partie à ces interrogations. Leur rôle d'évaluation leur permet d'être un soutien pour les jurys, seuls chargés de l'évaluation formelle des dossiers de VAE. Nous pensons que l'articulation entre ces deux acteurs permet un développement plus harmonieux de l'évaluation de l'expérience. Grâce à son acte d'évaluation, le conseiller VAE prépare l'évaluation par les jurys de l'expérience des candidats VAE.

Références Bibliographiques**Ouvrages :**

Albarello, L.& Barbier, J.-M, Bourgeois, E., Durand, M. (2013), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, PUF.

Amblard, H.&Bernoux, Ph., Herreros, G., Livian, Y.-F., (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.

Boltanski, L.&Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les Economies de la grandeur*. Paris. Gallimard.

Boutinet, J.-P. (2009), *l'ABC de la VAE*, Paris, ERES

Cortessis, S., (2013) *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*, Zurich, Seismo

Dewey, J. (2011), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Collin

Hadji, Ch. (1993), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. ESF, Paris

Articles :

Astier, P., (2004), Les acquis de l'expérience, *Education Permanente*, Vol. 1 (n° 158), pp 25-36

Cortessis, S., (2011), le groupe d'analyse de pratiques comme ressource pour construire le jugement professionnel de VAE, *Nouvelle revue de psychologie, Eres*, n°11, pp. 195-205

De Ketele, J.-M., &Sall, H.N., (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 19, n°3.

De Viron, F., &Gzryb, A. (2010). Elaboration d'un processus de référentialisation dans une démarche de VAE universitaire. *Transformation*, 2010/4

Jorro, A. (2011) Evaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle, *Pour l'ère nouvelle*, 2011/2 Vol. 44, pp. 69-83

Maes, R., Sztalberg, C. & Sylin, M. (2010) L'expérience comme stigmaté ou comme acquis ? Réflexions sur les pratiques de valorisation des acquis de l'expérience en Communauté française de Belgique, *26ème Congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire*, Rabat, Maroc, 17-21 mai.

Peters, S., Mahieu, C., Salmon, A., de Viron, F., & Faulx, D. (2010). Recognition and validation of non-formal and informallearning in French-speakingBelgium. Discourse and practices. *Lifelong Learning in Education*, 15(2), 119-128.

Pinte, G. (2006). Réforme de la formation professionnelle : de nouveaux enjeux pour l'université. *Revue POUR*, 190, 108-114.

Pirotton, G., (Coord.), (2008), Valorisation des acquis de l'expérience, chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement. *Les Cahiers de la FOPES*, n°7.

Prot, B. (2003), «Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel», *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/2

Salmon, A., *Projet VAE-Universités 2008-2013, Résultats et Perspectives*, document non publié, CIUF, Bruxelles, 2013

Salmon A., *Evaluation du projet VAE-Universités*, document non publié, ARES, Bruxelles, 2014

Les opportunités de la VAE pour les Enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (efp) en Irlande

Cathal De Paor & Helen Murphy

Le recours plus fréquent au terme « reconnaissance » en Irlande au lieu de « validation » souligne le fait qu'il reste beaucoup à faire pour développer les opportunités de validation. Dans d'autres pays de l'Europe le terme « validation » est largement soutenu. Nous illustrons la complexité de la situation en examinant les opportunités pour la VAE dans la formation des enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (EFP).

1. Introduction

En Europe, la validation des expériences d'apprentissage non formelles et informelles dans les états membres contribue grandement à la réalisation de la stratégie Europe 2020. La recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel adoptée par le Conseil de l'Union européenne en décembre 2012 détaille les recommandations faites aux États membres, « en tenant dûment compte du principe de subsidiarité ». L'objectif est d'offrir aux citoyens la possibilité de faire valoir ce qu'ils ont appris en dehors de l'éducation et de la formation formelle et tirer parti de cet apprentissage dans leur vie professionnelle. Les États membres sont invités à mettre en place, en 2018 au plus tard, des modalités de validation des apprentissages non formels et informels qui permettent aux citoyens de faire valider les savoirs, les aptitudes et les compétences qu'ils ont acquis grâce à l'apprentissage non formel et informel, et d'obtenir une qualification complète ou, le cas échéant, partielle, sur la base d'expériences validées. Le Conseil invite également les États à inciter toutes les parties prenantes concernées à participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des éléments et des principes qu'il détaille dans ce texte.

Pour le moment, le niveau de réalisation des processus de validation et leur degré de diffusion auprès des individus varie sensiblement entre les pays. Trois principaux groupes sont identifiés (Bjørnåvold et Le Mouillour 2008) :

- A. Niveau élevé de développement - la validation est une réalité pratique pour les individus ;
- B. Niveau moyen de développement - pays où la validation est émergente;
- C. Niveau faible de développement - pays où la validation en est à ses balbutiements

Bien sûr, on peut imaginer que la composition de ces groupes a évolué depuis 2008, étant donné que la validation des acquis d'apprentissage informel et non-formel a gagné en importance. Mais si on parle en Europe de la validation des acquis non formels et informels, pourquoi certains pays, dont l'Irlande, favorisent-ils la notion de reconnaissance, plutôt que celle de validation, si l'on se fie au titre employé dans les dispositifs et dans le discours? Dans cette communication, je voudrais examiner un peu plus la distinction entre ces termes afin de mieux comprendre les difficultés dans la diffusion des possibilités de validation auprès des individus. Je m'appuie sur la formation des enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (EFP) pour illustrer certaines difficultés.

2. Reconnaissance ou validation

Il faut d'abord s'appuyer sur quelques définitions. Dans le domaine de l'éducation et formation professionnelle, le CEDEFOP donne la définition suivante pour la reconnaissance des acquis d'apprentissage :

Reconnaissance formelle : processus qui consiste à reconnaître formellement la valeur des compétences, soit:

- en délivrant des certifications (certificats, titres ou diplômes)
- en accordant des équivalences, des unités de crédit ou des dispenses, ou en validant des compétences acquises
- et/ou reconnaissance sociale: reconnaissance de la valeur des compétences par les acteurs économiques et sociaux. (CEDEFOP 2009, p. 85)

Il faut souligner aussi le rôle de la reconnaissance de soi par soi-même pour la construction identitaire de l'individu, comme apprenant, acteur, sujet et personne à la fois (Belisle et Boutinet, 2009). Comme précise Eneau :

La question de la reconnaissance de soi, au-delà de la reconnaissance de ses propres savoirs ou de sa reconnaissance par autrui, prolonge et renouvelle ainsi la question identitaire en formation d'adultes. (Eneau, 2010, p. 1)

Mais pour beaucoup de raisons, il faut une reconnaissance par autrui, d'où les trois mesures indiquées dans la définition de CEDEFOP plus haut. Les diplômes possèdent sans doute ce pouvoir de reconnaissance par autrui, étant le fruit de la validation incarnée dans les certifications ou les crédits. Par la reconnaissance de ce qu'ils savent et peuvent déjà faire, il est possible de

valider les acquis des individus ou de restreindre le temps nécessaire pour l'obtention d'un diplôme reconnu. Donc, la définition de la validation des acquis d'apprentissage fournie par CEDEFOP est la suivante :

La confirmation par une autorité compétente que les résultats d'apprentissage (savoirs, aptitudes et/ou compétences) acquis par un individu dans un contexte "formel", "non-formel" ou "informel", ont été évalués selon des critères prédéfinis et sont conformes aux exigences d'une norme (ou référentiel) de validation. La validation aboutit habituellement à la certification. (CEDEFOP 2009, p. 86)

3. Reconnaissance en Irlande

Mais si on prend l'Irlande comme exemple, on peut noter que l'emploi du terme « reconnaissance » qui domine le discours recouvre de façon assez lâche un amalgame de différents dispositifs. La reconnaissance des compétences acquises (« *Recognition of Prior Learning* » ou RPL) est possible depuis l'introduction des régulations de l'autorité nationale pour les certifications (*National Qualifications Authority of Ireland*) en 2003. Actuellement, une nouvelle instance, le *Qualité et Qualifications d'Irlande* (QQI) développe ce système suite à une concertation sur un livre vert sorti en 2013 (QQI, 2013a).

En Irlande, le terme est utilisé pour désigner plusieurs processus, et non pas simplement la validation des acquis de l'expérience (VAE). Le recours plus fréquent au terme « reconnaissance » en Irlande au lieu de « validation » comme terme globale, pourrait souligner le fait qu'il reste du travail à faire pour avancer la mise en place d'un système de validation des acquis non formels et informels, même si l'Irlande est placée dans le premier groupe avec la France, le Portugal, et la Belgique parmi d'autres pays dans l'analyse de Bjørnåvold et Le Mouillour (2008). Le dispositif de RPL s'utilise le plus souvent pour permettre à un candidat à accéder à une formation sans posséder le titre requis pour s'y inscrire, recouvrant ainsi le dispositif dénommé la « validation des acquis professionnels et personnels (VAPP) » en France.

Plus rares sont les situations où un candidat obtient tout ou une partie d'un diplôme par reconnaissance des expériences professionnelles et personnelles. Assez rares également sont les situations où un candidat obtient tout ou une partie d'un diplôme, par reconnaissance des études supérieures déjà certifiées dans d'autres cursus d'enseignement supérieur, comme dans le dispositif dénommé, « la Validation des études supérieures (VES) en France. Là encore, plusieurs étapes sont nécessaires : (1) établir un dossier de recevabilité ; (2) rédiger un dossier de validation ; (3) effectuer, dans certains cas, un entretien avec un jury.

Donc, à part de la reconnaissance personnelle et sociale déjà notée, la « reconnaissance » désigne plusieurs autres possibilités, et peut aboutir à une des finalités suivantes : l'accès à la formation ; la validation avec des unités de crédit ou des dispenses par le transfert ; la validation avec des certifications.

Cette dernière finalité, soulève la distinction entre la VAE telle qu'on trouve en Communauté française de Belgique (ou le V représente la valorisation) et la VAE en France où il s'agit de la validation. En effet, les Universités francophones de Belgique ne pratiquent pas de « Validation », dans la mesure où elles ne délivrent pas de titre sur la seule base des acquis de l'expérience, contrairement au système français (de Viron, 2008). On distingue deux types de procédures en Cfb.

- La VAE Admission permet aux candidats possédant cinq années d'expériences professionnelles et personnelles, d'accéder à un programme de Master ou un autre certificat universitaire.
- La VAE Dispense autorise les candidats à se voir dispenser d'une partie des cours de programmes d'études au niveau 6 ou 7 dans le Cadre Européen de Certification. En revanche, la validation totale directe est bien établie.

Par exemple, parmi les 3 925 personnes qui ont réussi une VAE en France en 2013, dans les universités françaises et le Conservatoire national des arts et métiers, les deux tiers ont conduit à la délivrance d'un diplôme complet de l'enseignement supérieur (Ministère de l'Education nationale, 2014). La licence professionnelle était le diplôme le plus souvent délivré en premier jury par validation totale directe (41 %) (même si le master est le diplôme le plus délivré en VAE). En revanche, comme en Belgique, la validation totale directe est absente au Québec, où on parle plutôt de la reconnaissance des acquis. Il s'agit d'admission et dispense. Par exemple, la Faculté des lettres et sciences humaines à l'Université de Sherbrooke précise le suivant, tout en listant certains programmes pour lesquels il n'est pas possible de faire reconnaître des acquis extrascolaires :

La reconnaissance des acquis peut en effet donner lieu, outre l'admission, à l'allocation de crédits sous la forme de transferts de crédits et de notes, d'octois de crédits par équivalence ou de substitution d'une activité pédagogique par une autre jugée plus appropriée. (Université de Sherbrooke)

La validation totale directe est moins offerte dans les pays anglophones, où le terme « recognition » est assez répandu. La reconnaissance des apprentissages antérieurs (*Recognition of Prior Learning*) s'utilise en Australie et en Nouvelle-Zélande pour désigner la validation partielle, au-dessous d'un seuil défini, et dans le but avoué de « préserver l'intégrité » du programme cible). Au Canada anglophone, on dénomme le dispositif « (*Prior Learning Assessment and Recognition – PLAR* », l'évaluation et reconnaissance des apprentissages antérieurs. Au lieu de validation, on parle aussi d'« accréditation » dans certains pays, toujours au-dessous d'un seuil défini, au Royaume-Uni par exemple, « *Accreditation of Prior Learning – APL* » (accréditation des apprentissages), ou « *Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL* » (Accréditation des acquis de l'expérience).

4. Pourquoi la reconnaissance

Même si on privilégie le terme « validation » dans le discours européen, telles que dans les publications de CEDEFOP, ou encore les recommandations du Conseil Européen, en Irlande on privilégie toujours le terme de reconnaissance. Pourquoi parle-t-on d'une reconnaissance dans certains pays, et plutôt d'une validation dans d'autres ?

Bien sûr, on peut reconnaître en validant, soit par la validation totale ou partielle soit par une validation totale, soit par une validation partielle, et on peut reconnaître aussi par l'accès à la formation. On peut aussi reconnaître sans valider si l'on reste seulement dans une logique de valorisation de la personne, de bilan de compétences, sans viser une finalité de certification ou de dispense formelle. De plus, une institution peut choisir de reconnaître la validation faite ailleurs, par exemple, les titres et les crédits acquis dans un autre cursus d'enseignement supérieur.

On peut aussi noter que si on reconnaît en validant, l'inverse est aussi le cas. On valide en reconnaissant car il est évident qu'on ne peut pas valider des acquis sans les avoir au préalable reconnus. Une évaluation référencée, par rapport aux acquis de l'apprentissage ou « learning outcomes » dans un titre ou un module cible, est connue comme validation de l'expérience reconnue. Et dans le discours au niveau européen, le terme « validation » recouvre ce sens de reconnaissance. Pour Colardyn et Bjørnåvold, la validation va « de la première identification des résultats de l'apprentissage à la reconnaissance, certification ou validation venant à la fin du processus, en passant par les processus d'évaluation et/ou de mise à l'épreuve » (Colardyn et Bjørnåvold 2005, p. 23).

Mais on peut en conclure que la reconnaissance se situe dans un contexte plus large de la validation et de l'accès. Une question se pose donc. Dans certains contextes européens, comme celui de l'Irlande, les progrès accomplis dans ce domaine ont été limités. Actuellement, le niveau de la mise en place du dispositif VAE est très bas en Irlande et un manque de cohérence de pratiques de la VAE est observé dans le domaine de l'éducation et formation professionnelle (EGFSN, 2011), comme dans l'enseignement supérieur (FIN, 2011). Rappelons que, dans les recommandations du Conseil Européen de 2012, les Etats membres sont invités à mettre en place, en 2018 au plus tard, des modalités qui permettent aux citoyens d'obtenir une qualification complète ou, le cas échéant, partielle, sur la base d'expériences validées. Dans un tel contexte, est-ce que le fait de situer le discours sur la validation des apprentissages non-formels et informels dans un contexte plus large de reconnaissance, va favoriser la diffusion de la validation des acquis non formels et informels VAE auprès des individus? Ou bien, vaudrait-il mieux mettre en lumière la validation comme champ de travail ?

En fait, en Irlande, tout ce travail s'englobe dans un domaine plus large encore, compris de trois termes alternatifs, « accès, transfert et progression » (QQI 2013b, p. 4.). On peut imaginer qu'une telle approche correspond au nouveau paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie, en favorisant l'idée que la reconnaissance et la validation n'est pas une fin en soi, mais que le but ultime est l'accès, le transfert et la progression pour que l'apprentissage devienne un apprentissage tout au long de la vie. Comme note par CEDEFOP :

L'introduction de la validation comme élément à part entière de ces cadres est susceptible d'améliorer l'accès aux qualifications, la progression parmi les qualifications et le transfert des qualifications. (CEDEFOP 2009, p. 8)

En privilégiant la « reconnaissance » et ces autres appellations risque-t-on de perdre de vue la nécessité de faire avancer l'accès à la validation totale, dont il est question dans les recommandations du Conseil européen ?

Notre étude de cas sur la formation des enseignants dans l'enseignement et formation professionnelle (EFP) montre à quel point la VAE devient compliquée lorsque les perspectives de divers acteurs sont prises en compte.

5. Etude de cas

Depuis 2013, tous les enseignants employés dans des établissements de l'EFP financés par l'État doivent être inscrits au Registre des enseignants qui est tenu à jour par l'ordre des enseignants au titre du Teaching Council Act(2001). L'exigence minimale à laquelle un enseignant doit satisfaire à ce niveau est un diplôme de l'enseignement professionnel (niveau 6 ou 7 du cadre européen des qualifications, 60 ECTS), ainsi qu'un diplôme de base, soit : (1) un diplôme de 240 ECTS au niveau 6 du cadre européen; soit (2) un diplôme de 180 ECTS au niveau 6 ainsi que 3 années au minimum d'activités professionnelles dans un domaine lié à l'enseignement ou une autre diplôme pertinent. Les deux éléments sont nécessaires pour s'inscrire au Registre des enseignants de l'EFP.

Toutefois, il y a des personnes qui sont munies d'une solide expérience professionnelle, mais à qui manque le diplôme de base au niveau 6 nécessaire pour intégrer le diplôme de l'enseignement professionnel. Mettre en place un système fiable de validation qui a la confiance de tous les partenaires (l'ordre des enseignants, les institutions de l'enseignement supérieur, les établissements de l'EFP sur le terrain, les futures enseignants eux-mêmes) est une priorité. Certaines institutions de l'enseignement supérieur ont introduit une approche par dossier pour faciliter le processus de validation pour les candidats qui sont déjà munis d'un diplôme au niveau 6. Cependant, là où un candidat souhaite obtenir toute une licence de base au niveau 6, il n'y a pas de validation directe totale possible.

6. Conclusion

Cet exemple illustre certaines difficultés dans la diffusion des possibilités de validation auprès des individus, rendue plus difficile encore par le rôle de l'ordre des enseignants, étant donné qu'il s'agit d'une voie professionnelle. Il reste à voir comment dans les années prochaines, d'ici 2018, la politique sur la reconnaissance et la validation vont permettre aux citoyens de faire valider leurs savoirs, leurs aptitudes et leurs compétences qu'ils ont acquis grâce à l'apprentissage non-formel et informel.

Références bibliographiques

Belisle, C. & Boutinet, J. P. (dir.) (2009) *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Québec: Presses de l'Université Laval.

Bjørnåvold, J. et Le Mouillour, I. (2008) 'La validation des acquis d'apprentissage en Europe: un sujet d'actualité, 'Actualité de la formation permanente, n° 212, janvier-février 2008, pp. 75-83. <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/I4.pdf>

CEDEFOP (2008) *Reconnaissance et validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP dans les États membres de l'UE*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_fr.pdf

CEDEFOP (2009) *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, www.cedefop.europa.eu/files/4054_fr.pdf

Colardyn, D. et Bjørnåvold, J. (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office des publications, (Cedefop Panorama series, 117). <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13259.aspx>

Conseil européen (2012) *Recommandation du conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*, (2012/C 398/01)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:FR:PDF>

EGFSN (2011) *Developing Recognition of Prior Learning (RPL) in the context of the National Skills Strategy Upskilling Objectives*, Dublin: Expert Group on Future Skill Needs (EGFSN) http://www.skillsireland.ie/media/egfsn110411-developing_recognition_of_prior_learning.pdf

Eneau, J. (2010) 'Reconnaissance et validation des acquis : se reconnaître, être reconnu', *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*, <http://goo.gl/3pWqvW>

FIN (2011) *Recognition of Prior Learning (RPL) in the University Sector: Policies, case studies and issues arising*, Dublin: Framework Implementation Network (FIN) http://www.nfqnetwork.ie/_fileupload/FIN%20REPORT%20%28Final%29.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014) « La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2013 », *Note d'information*, N° 43 - décembre 2014, <http://www.education.gouv.fr/cid58695/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-dans-les-etablissements-d-enseignement-superieur-en-2013.html>

QQI (2013a) *Green Paper on Recognition of Prior Learning*, Dublin: Quality and Qualifications Ireland <http://www.qqi.ie/Publications/Green%20Paper%20-%20Section%204.7.pdf>

QQI (2013b) *Green Paper on Access, Transfer and Progression*, Dublin: Quality and Qualifications Ireland <http://www.qqi.ie/Publications/Green%20Paper%20-%20Section%204.5.pdf>

deViron, F. (2008) « La Validation/Valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : Quelles spécificités ? Quelles différences ? », *Cahier de la Fopes*, n°7, pp. 7-19.

Université de Sherbrooke (aucune date) *Règlement facultaire sur la reconnaissance des acquis* : Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, <https://www.usherbrooke.ca/flsh/fileadmin/sites/flsh/documents/Reglements/Reglement-reconnaissance-acquis.pdf>

L'intérêt des candidats pour la VAE et les préoccupations d'un jury : Le cas d'un master en Ingénierie de la formation

Gilles Leclercq, Marie-Christine Vermelle, Noëlle Lefebvre & Yves Oubrè,

Chaque année, via la Validation des Acquis de l'Expérience, une petitequinzaine de candidats valide le master en Ingénierie de la formation proposé par l'université de Lille 1. Cela se fait sous couvert d'un jury composé de professionnels du champ, d'une accompagnatrice VAE, de la référente diplôme et du président du jury. Tous les membres de ce jury et l'accompagnante ont décidé de développer un programme de recherche comportant plusieurs volets :

- 1) la professionnalisation dans les métiers de la formation ;
- 2) l'étude de certains traits des dispositifs de formation professionnalisés qui, dans le processus de VAE, semblent intéressants à étudier (écrire, accompagner, réfléchir);
- 3) les effets de la VAE sur les candidats et les organisations de travail.

Nous nous servons de cette contribution pour faire un point d'étape sur le processus de recherche en cours. Nous avons réglé notre point de vue en le situant dans l'espace professionnel et dans le temps. Notre enquête commence en décembre 2012 et concerne une population souhaitant obtenir un master en ingénierie de formation via le service de formation continue de l'université de Lille I.

Ce sont :

- 60 candidats ayant souhaité s'orienter vers la vae et ayant parfois renoncé à ce projet ;
- les candidats qui se sont effectivement engagés dans le parcours ;
- 25 candidats ayant obtenu une validation totale ou partielle ;
- 10 candidats qui font et feront l'objet d'un suivi particulier.

- I – La population étudiée

Il s'agit pour l'instant de 25 candidats parmi 60. Le matériel d'enquête est composé des dossiers de candidature, des dossiers dans lesquels les candidats font part de leurs expériences aux membres du jury et des expériences vécues en jury.

Ces candidats ont en moyenne 43 ans (entre 33 et 53). Parmi eux, 12 habitent la région Nord Pas de Calais et 17 sont des femmes.

Ils ont en moyenne 18 ans d'ancienneté professionnelle (de 9 à 29) dont 13 ans en moyenne dans le champ de la formation (de 2 à 23)

Le tableau suivant donne une idée de leurs relations avec le monde académique. Leurs niveaux et filières de formation initiale sont très disparates, rarement connectés avec l'accès, au moment d'entrer dans la vie active, à un emploi dans le champ de la formation (seulement 9/25).

Niveau de formation	À l'issue de la formation initiale*	En considérant la formation continue
inférieur au bac	1	
bac + 2	5	7
licence	6	15
maîtrise	3	
écol comm/ingé et bac + 5	5	8
infirmier	5	
cadre de santé		5
formation CFC		8
Total	25	43*

La plupart des candidats ont engagé une démarche volontaire de formation continue, préalablement à la VAE : 16 sur 25 ont obtenu au moins une certification, 7 en ont obtenu deux ou plus. Parmi eux, il y a le cas particulier de cinq candidat(e)s ayant démarré leur vie professionnelle comme infirmier(e) et qui, après avoir suivi la formation cadre de santé sont devenu(e)s formateur(trice)s

en Institut de Formation en Soins Infirmiers. Mais aussi, la situation spécifique de huit Conseiller(e)s en Formation Continue (CFC) des GRETA qui suivent un parcours de formation d'intégration à la fonction. Ces formations «contractuelles» n'excluent pas d'autres pratiques et recherches de formations certifiantes.

Tous ces candidats ont changé d'employeur une ou plusieurs fois. Entre le moment où ils sont entrés dans la vie active et celui où ils se présentent en jury, ils ont occupé plusieurs emplois différents (2 ou 3 emplois pour 10/25, plus de 4 emplois et jusqu'à 7 emplois pour 13/25).

Les expériences professionnelles qui ont motivé leur engagement en VAE sont diverses et déterminent des parcours de professionnalisation en lien avec des évolutions de leurs organisations, des développements de compétences à l'occasion de projets ou de prise de responsabilités en ingénierie de formation des adultes (Charlon et Vermelle, 1998, Wittorski, 2008). Ils caractérisent des trajectoires de changement volontaires :

- d'évolution menée dans le champ de la formation des adultes ;
- de bifurcation vers ce secteur d'activités, avec un engagement personnel dans une formation diplômante ou de stages ;
- plus rarement, en raison de vicissitudes économiques.

Il existe donc plusieurs voies d'entrée et de professionnalisation dans les métiers de l'ingénierie de formation.

Ce bref descriptif, non exhaustif, indique un des enjeux de notre programme de recherche, identifier dans les dossiers les éléments déterminant qui montrent :

- les chemins d'accès aux métiers de la formation ;
- les évolutions dans les missions et métiers d'ingénierie de formation ;
- les stratégies de professionnalisation et les liens que les candidats tissent avec la formation.

Les entretiens que nous mènerons avec des candidats seront éclairés par ces variables. Au-delà de la mise à plat, un traitement quantitatif approfondi est envisagé.

- II – le choix des personnes avec lesquelles mener des entretiens

Conjuguée avec la démarche classique d'identification des variables qui nous permettra de choisir les personnes avec qui effectuer les entretiens, nous avons mis en œuvre une démarche complémentaire. Nous mobilisons pour cela une « approche dispositive restreinte » (Leclercq, Petit, 2015) qui met en scène notre accompagnante VAE. Nous estimons qu'un savoir en acte est à l'œuvre dans ses pratiques, qu'il est repérable et qu'il est possible d'accentuer son intelligibilité. Cela permettra d'éclairer nos choix et d'identifier les traits caractéristiques du parcours de validation tel qu'elle se le représente et le conçoit. Dans cette perspective, deux entretiens approfondis ont été menés avec elle.

Pour étudier son activité, nous avons mobilisé une méthodologie mise au point précédemment (Leclercq, Oudart 2011-2 et Leclercq, Marois, Oudart, 2014-2). Dans un premier entretien, elle est mise en situation de choisir deux ou trois personnes qu'elle a accompagnées. Pour cela, le chercheur compulse avec elle les dossiers et les notes dont elle dispose. Aucun critère de choix n'est proposé a priori. Ce premier entretien est suivi d'un autre. L'accompagnante s'intéresse alors à des personnes qu'elle n'aurait pas choisies spontanément.

L'interprétation du matériau empirique montre d'abord que l'accompagnante mobilise un triple point de vue pour rendre compte d'un parcours de VAE.

- Il y a les candidats qui sont *dedans*, ce sont ceux qui *font le métier* et qui parfois le font tellement qu'ils ne comprennent pas pourquoi on ne leur donne pas le diplôme immédiatement. Il y a ensuite ceux pour lesquelles *l'adéquation avec le diplôme se pose*. Ce sont des formatrices ou des formateurs qui sont plus enclins à la pédagogie et à la didactique qu'à l'ingénierie de formation. De ce fait, ils sont en porte à faux quant au choix de situations et d'expériences significatives. Enfin, il y a ceux qui n'appartiennent pas vraiment au genre professionnel dont relève l'activité d'ingénierie de formation mais qui ont des compétences approuvées.

- Ces trois catégories en croisent deux autres : ceux qui *ont du répondant* et ceux qui en ont moins. On peut d'ailleurs, explique-t-elle, ne pas avoir de répondant au départ et en avoir plus tard.

- Enfin, la place du candidat dans la situation professionnelle et son intelligence de la situation ne sont pas sans effets sur la durée du parcours. Mais, ce qui fait la durée, ce ne sont pas en général des événements imprévus. C'est simplement le *professionnel qui prend le pas* chez des candidats qui effectuent tous leur parcours *sur leur temps personnel*.

Si nous combinons ces trois registres, nous disposons d'un modèle à trois pôles : place occupée dans le genre professionnel avec plus ou moins de répondant et en étant plus ou moins disponible.

Nous pouvons aussi attirer l'attention sur trois propriétés du dispositif de validation que nous étudions : « l'accompagnabilité » (Leclercq, Oudart, Marois, 2014-2 et Oudart, Leclercq, 2011-2) « l'écritabilité » (Leclercq, Oudart, Petit, 2014-1 et Leclercq, Oudart, 2011-1) et la « réflexivité ».

Conformément à ce que préconise une approche dispositive (Leclercq Petit, 2015), il convient de distinguer soigneusement les deux volets d'une propriété : la propension d'un dispositif de formation à induire (approche restreinte) et la propension des usagers à la mobiliser ou pas (approche élargie ou étendue).

2.1 Accompagner en VAE

La propension d'un dispositif à induire l'activité d'accompagnement suppose une distribution préalable de cette activité suivie d'une mobilisation. Dans le dispositif de VAE, la distribution vise explicitement l'accompagnante, la référente diplôme, les membres du jury et le candidat lui-même. (on sait aussi l'importance du voisinage de proximité). Elle est cadrée financièrement et organisationnellement.

L'accompagnante constate tout d'abord que, dans un parcours trop long, les temps d'arrêt sont préjudiciables à son activité parce qu'il faut *remettre tout à plat avant chaque entretien*.

Elle distingue ensuite ceux qui ont du répondant et ceux qui en ont moins. Ceux qui ont du *répondant* sont dans un *continuum*. Pour eux, le parcours de validation devient presque une *forme de plaisir*. *Ils voient progresser leur matériau*, ce qui leur renvoie quelque chose de positif. Ils savent *s'emparer* de la fiche mission. *On leur donne quelque chose mais on reçoit aussi quelque chose*. Ceux-là tiennent assez bien, nous dit-elle, dans le temps imparti.

Et puis il y a ceux qui n'ont pas ce répondant, qui demandent sans cesse à être corrigés, *qui ne s'emparent pas du processus, qui ne s'enrichissent pas* ; bref, qui ne parviennent pas à transformer le savoir incorporé qu'ils ont en eux en connaissance. Elle ajoute que si tous les candidats *sont capables d'avoir cette distance et d'avoir cette analyse*, il arrive qu'on ne se comprenne pas. *Parfois, il faudrait accompagner en étant omniprésent, en doublant voire en triplant le temps d'accompagnement*. Et elle conclut que ça n'est pas cela la VAE, que ça ne peut pas être ça, qu'elle *s'épuise et qu'eux aussi s'épuisent*.

Entre les trois styles d'accompagnement que nous avons rencontrés chez ceux qui accompagnent des écrits professionnalisés longs (Oudart, Leclercq, 2011-2), celui de notre accompagnante semble très équilibré entre les registres normatif, spéculatif et dialogique. La dimension spéculative de son style (le style spéculatif anticipe la capacité du sujet à s'investir dans l'écriture et dans l'action, à saisir les motivations qui vont conduire le candidat à produire des savoirs et à se construire, à être à la fois miroir et regard, à développer des stratégies d'« empowerment » et d'« empuancement ») est régulé par le registre normatif (fixer un cadre et des exigences, rendre le parcours de formation visible, balisé, sécurisé et praticable). Les attendus sont diagnostiqués dans le dossier et référés à un référentiel diplôme et un référentiel métier qui sert de repère. Les règles du genre VAE sont explicitées. Dans le registre dialogique (confronter son cheminement à celui de l'étudiant, reformuler les propos pour garantir une intercompréhension mutuelle, agir en disant ce qu'on fait) il arrive que *les discussions portent le débat sur un plan auquel, de prime abord, personne ne pensait*. Stratégiquement, l'accompagnante met le candidat en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même (Leclercq, 2011-3), qui n'est pas pour l'essentiel de l'ordre d'un contenu disciplinaire. Son activité s'apparente finalement à une maïeutique d'ensemble qui induit des effets heuristiques. Enfin, dernier point notable, elle n'insiste pas pour *peaufiner* l'écrit quand le candidat a démontré qu'un niveau de compétence était atteint ou qu'elle estime que le passage en jury aura un effet déclencheur.

2.2 Ecrire en VAE

La propriété d'écrivabilité se définit comme la propension d'un dispositif à induire une activité d'écriture (élaborer un dossier) et à la distribuer entre l'accompagnante et le candidat. Tous deux mobilisent une activité de production d'écrits intermédiaires, d'écrits commentatifs et d'écrits de liaison (Oudart, 2010). En VAE, cette activité est convoquée par un genre d'écrit assez spécifique qui invite à choisir des **situations significatives** susceptibles de mettre en scène les compétences du genre professionnel « ingénierie de formation ». Dans ces circonstances, le candidat est mis en situation de se confronter avec une expérience déjà vécue qu'il va plus ou moins revivre en l'écrivant.

Comme tout écrit professionnalisé long (Leclercq, 2006) la pratique du genre VAE mobilise une technologie de l'intellect (Goody, 1979) qui permet de stocker de la pensée, de la rendre visible et de la redispenser. Exprimée avec les mots de notre accompagnante, elle permet d'abord une *mise à plat descriptive et narrative* qui ne permet pas toujours une mise en relief. Pour inviter, les candidats à passer ce cap elle dispose de moyens d'agir : la fiche mission, les conseils de lecture et les référentiels métier et diplôme. Pour elle, certains candidats ne transforment pas leurs écrits d'une fois sur l'autre alors que d'autres opèrent des **tournants décisifs**. Enfin, autre caractéristique importante du genre VAE, la validation peut être partielle.

2.3 Réfléchir en VAE

La propriété de « réflexion » se définit comme la propension d'un dispositif à induire de la **réflexion** et comme celle des usagers à réfléchir. Il semble que pour l'accompagnante, cette propriété peut s'analyser comme la résultante d'une activité d'écriture et d'accompagnement. Quand elle s'efforce de formuler ce qu'elle attend des candidats elle utilise diverses expressions : **prendre conscience**, *passer une étape, être dedans, exprimer ce qu'il est, montrer ce qu'il peut, ce qu'il a en lui et dont il ne se rend pas compte*. Cette propriété est délicate à définir. Pour lever la difficulté, il faut sans doute prendre en considération le couple réflexion / « faire face immédiat et réfléchi » et mettre en relation l'activité de réflexion avec les propriétés « d'accompagnabilité » et de

« réflexivité ». L'activité dialogique est en effet propice à la réflexion (y compris avec soi-même) et l'écriture comme technologie de l'intellect permet de faire vibrer des attendus avec les outils que sont :

- la **fiche mission** qui permet la mise à plat,
- les conseils de lectures qui permettent de s'inscrire dans le genre professionnel,
- **les référentiels** qui permettent de s'assurer de ce qui est probant,
- les conseils d'écriture de type : *laissez décanter, relisez-vous, soyez très critiques. Ne soyez pas indulgent avec vous-mêmes. posez-vous, réfléchissez.*

L'accompagnante se caractérise finalement par des compétences à renvoyer des indices assortis d'indicateurs : se « **régaler** » s'y **retrouver, comprendre tout, apprécier la fluidité d'un texte, l'absence de circonvolution**. Elle a par ailleurs la conviction que les tournants dans l'accès au genre professionnel sont aussi des tournants dans l'écriture.

Conclusion

Nous disposons pour l'instant de quelques éléments pour répondre aux questions posées dans l'introduction, pour conjuguer l'écart entre l'objectivité d'une approche socio-démographique et la subjectivité d'une approche dispositive restreinte ainsi que pour envisager une future approche dispositive étendue intégrant le point de vue des candidats.

Références bibliographiques

Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit

Leclercq, G. (2006). Les écrits Professionnalisés Longs : un paysage contrasté. *Lidil*, 34, 11-30.

Oudart, A.-C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique. Dans G. Leclercq et R. Varga, (dir.), *Dispositifs de formation et Environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris, France : Hermès-Lavoisier, 245-267.

Leclercq, G., Oudart A.-C. (2011-1). L'écrivabilité ou la propension des dispositifs de formation professionnalisés à être écrits et à faire écrire. *TransFormations*, 6, 115-129.

Oudart, A.-C., Leclercq, G. (2011-2). Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants. *Lidil*, 43, 149-163.

Leclercq, G., Oudart A.-C., Petit, L. (2014-1). Saisir les effets de l'écriture dans un dispositif de formation. Comment enquêter sur l'écrivabilité ?. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : PUQ, 61-81.

Leclercq, G., Oudart, A.-C., Marois, T. (2014-2). L'accompagnabilité, une propriété des Dispositifs de formation en alternance. *Education et francophonie*, 42 (1), 136-150.

Leclercq, G., Petit, L. (2015). Dispositifs, pédagogie et formation d'adultes, Lire l'agir pédagogique. (à paraître dans Education Permanente) *Penser la pédagogie en formation des adultes*.

Charlon, E., Vermelle, MC. (1998). La production de la formation pour l'entreprise : organisations, professions et compétences des acteurs de la formation ». Dans R Bourdoncle et L Demailly (dir), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion, 381-393.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, 17-2, 9-36.

La construction du dossier de validation par les cadres de santé et son accompagnement

Emmanuel Triby

La mise en place et le fonctionnement d'un dispositif d'accès au Master par la voie de la VAE et destiné au cadre de santé formateur ont permis l'expérience d'un accompagnement collectif et individuel très diversifié. L'accès à la certification par la VAE prend une dimension à la fois institutionnelle, par ses dimensions et son intégration au fonctionnement de l'université, et une dimension plus nettement évaluative, dans la mesure où se trouve systématisée une modalité d'évaluation des compétences, fondée sur le croisement des points de vue.

Cette communication est l'occasion de tirer les premiers enseignements de cette expérience. Ceux-ci concernent d'abord l'accompagnement lui-même saisi au niveau social, global, comme posture nouvelle sur l'activité ; le sens qu'il prend en VAE, dispositif d'autoformation et de certification ; le sens qu'il comporte avec des cadres de santé : ses proximités avec le management sont relevées, comme moyen de contrôler le processus de production de la valeur du travail.

Ces enseignements concernent également l'accompagnement collectif, le passage à l'écrit et la gestion du « gap » entre l'expérience des candidats et les attendus du diplôme ; ils interrogent respectivement la dimension universitaire du diplôme, sa dimension psycho-sociale et affective, sa dimension proprement cognitive.

Phénoménologie de l'expérience et postures d'accompagnement en VAE

Hervé Breton

Cet article présente une recherche conduite auprès de professionnels de l'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), et portant sur les liens entre théories implicites de l'expérience et pratiques concrètes. L'étude de ces pratiques est conduite à partir d'une épistémologie de l'expérience se référant aux courants philosophiques de la phénoménologie expérientielle. Durant cette recherche, nous construisons les repères pour l'analyse des pratiques exprimées lors de récits recueillis auprès de conseillers VAE. Différents procédés sont analysés pour accompagner le passage de l'expérience dite « en première personne » vers l'expérience formalisée figurant dans le dossier de validation. Deux procédés se détachent particulièrement : le premier vise la mise en perspective directe de l'expérience des candidats avec les catégories du référentiel ; le second s'écarte des attendus du référentiel et dirige l'attention vers les expériences significatives du parcours professionnel. Nous identifions ainsi dans les postures des conseillers, une oscillation entre logiques de référence et logiques de l'expérience. Au final, l'article ouvre des perspectives pour repenser les pratiques d'accompagnement à partir des repères de la phénoménologie expérientielle. Il contribue à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement en VAE, spécialement dans les activités de formalisation de l'expérience.

1. Etude des postures et pratiques d'accompagnement visant la formalisation de l'expérience

Notre objet est d'étudier, dans les pratiques d'accompagnement, les procédés par lesquels le candidat VAE est guidé dans le choix, l'accès et le réfléchissement des expériences qu'il va retenir afin d'instruire son dossier. L'étude porte donc principalement, dans le parcours VAE, sur la phase de formalisation de l'expérience. Le schéma ci-dessous propose de différencier 6 étapes pour penser ce parcours. L'enquête auprès des conseillers se focalise sur les trois à quatre premières séances d'accompagnement lors de la phase 4.

Phase 1	Analyse du parcours, des emplois et fonctions occupées
Phase 2	Information sur la VAE et sélection de la certification
Phase 3	Inventaire de l'expérience et instruction du dossier de recevabilité
Phase 4	Formalisation de l'expérience par la rédaction du livret 2
Phase 5	Présentation du dossier devant le jury VAE
Phase 6	Notification de la décision du jury et scénarios d'évolution
Schéma 1 : Le parcours VAE en 6 séquences	

Les professionnels interrogés pour cette étude sont des conseillers VAE intégrés dans les services d'accompagnement des certificateurs en Région. Leur expérience dans ces fonctions oscille entre 8 mois et 10 ans. Ils interviennent tous sur l'ensemble des six phases du parcours. Pour cette communication, nous avons spécialement présenté la pratique de quatre conseillers travaillant auprès des certificateurs suivants : une antenne régionale du Conservatoire National des Arts et Métiers, une université française, une Chambre des Métiers, l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes. Ils ont été guidés, dans l'entretien de recherche, vers la phase durant laquelle le candidat, après la prise de connaissance de la structure du Livret 2, est conduit à choisir des expériences pour les décrire. Nous ne nous sommes donc pas, par voie de conséquence, intéressés aux phases d'information sur la VAE, aux pratiques d'inventaire (Breton, 2013) visant la recevabilité, ou aux opérations de préparation des candidats pour le passage devant le jury.

L'enquête par entretiens compréhensifs comportant des moments d'explicitation a été conduite de la manière suivante :

- Un premier temps de description de sa pratique par le professionnel dans les fonctions d'accueil et d'information des candidats sur la VAE, les étapes du parcours et le type de travail que la démarche suppose.
- L'entretien focalise ensuite sur les procédés par lesquels le candidat VAE est invité par le conseiller à choisir des situations qu'il va décrire et écrire dans son dossier de validation*. La recherche a porté alors sur le type de travail proposé au candidat sur la manière dont les expériences sont sélectionnées, les modalités par lesquelles les processus de description sont soutenus, et sur les modalités de rapprochement des acquis de l'expérience avec les compétences prescrites du référentiel.

* Ce dossier est en France généralement nommé « Livret 2 » par les certificateurs d'Etat, à l'exception du Ministère du travail qui utilise un Dossier de Synthèse de la Pratique Professionnelle (DSPP).

- Troisième temps de l'entretien, l'identification des variations et changements de postures d'accompagnement dans le parcours professionnel du conseiller. Nous avons ici particulièrement cherché à comprendre les événements ayant concouru à la transformation des pratiques et aux évolutions des conceptions du conseiller VAE dans la manière de penser son métier.

La première partie de l'entretien vise donc l'analyse de la manière dont l'expérience est sollicitée dans l'accompagnement, notamment par l'étude des procédés mis en œuvre par le conseiller. La seconde partie porte sur la mise en perspective longitudinale des pratiques en les situant dans le temps long du parcours professionnel du conseiller. Cette étude se restreint à quatre professionnels. Elle doit être considérée comme une amorce et une contribution à la compréhension des liens dans les postures d'accompagnement en VAE, entre théories implicites de l'expérience et pratiques concrètes mises en œuvre dans la fonction. A ce stade de l'étude, nous avançons deux niveaux de résultats : l'un portant sur les pratiques d'accompagnement, le second sur les évolutions de postures des conseillers.

2. Phénoménologie de l'expérience et pratiques d'accompagnement en VAE

La phénoménologie expérientielle (Depraz, 2009) propose plusieurs repères pertinents pour l'analyse des pratiques des conseillers : la mise en suspens de l'intentionnalité (époque), l'éveil attentionnel à des dimensions non perçues dans l'expérience, les processus de constitution de la mémoire, les registres de prise de parole sur l'expérience. L'analyse de la pratique des conseillers interviewés indique deux procédés distincts : le premier se caractérise par un ciblage et un questionnement de l'expérience en lien direct avec le référentiel. Le second procède par détour, et mobilise l'expérience en mettant « en suspens » les attendus du référentiel. Cette pratique du « suspens » poursuit une stratégie : faire en sorte que le candidat, lors des premières séances, « prenne du large » avec les logiques de validation. Son objet est de favoriser la mise en suspens des enjeux de la validation, pour accompagner les processus d'accès et de description « en première personne** » de l'expérience singulière du candidat (Depraz, 2014a). En ciblant des expériences singulières, et significatives, la parole advient à partir de soi (Romano, 1999), et crée les conditions d'une reconnaissance par soi des acquis expérientiels. Cette reconnaissance est considérée comme une étape quasi nécessaire pour l'entrée dans une procédure de validation. Cette pratique du « suspens » mise en œuvre par les conseillers priorise donc les logiques de reconnaissance avant d'aborder celles de la validation.

Un second point mérite attention dans cette pratique de l'écart, du suspens et du détour. Dans la VAE, l'exercice réflexif (Breton, 2009) porte sur l'expérience passée, et donc mémorisée. Différentes modalités d'accès à cette expérience mémorisée sont possibles : un accès direct, par la mobilisation des souvenirs disponibles sur les vécus et les activités conduites ; un accès « par détour », qui suppose de tenir à l'écart les souvenirs génériques sur l'expérience, afin d'accéder à des situations singulières. Les enjeux portent ici sur les modalités du rappel de l'expérience dans la VAE. Husserl (1985) nomme « rétentions » les éléments de l'expérience immédiate se déposant à la conscience, et constituant la mémoire. Les dimensions concrètes de l'expérience (impressions, perceptions, sensations, gestes, inférences...) sont retenues dans le cours de l'action sous un mode passif. Le terme de mémoire passive (Husserl, 1985) correspond, en phénoménologie, à un processus silencieux par lequel ce qui se vit est mémorisé sans que cela fasse l'objet d'un effort, ni même d'une intention particulière. Dans cette perspective, mémoriser résulte d'une activité procédant à l'insu de soi. Ces rétentions provenant de l'expérience immédiate sont avec le temps typifiées (Bégout, 2005) pour prendre la forme de l'habituel. Il résulte de ces processus de typification, une réduction de l'expérience à des formes génériques de souvenirs, formant ce que Schütz (2008) nomme les « structures de pertinence » du monde quotidien. Le procédé du conseiller consiste alors à faire en sorte que le candidat VAE se détourne de ces représentations typiques avec lesquelles il pense son expérience professionnelle. Il favorise l'accès aux expériences concrètes en guidant vers l'évocation de situations singulières, puis par ses questions, éveille l'attention (Depraz, 2014b) à des dimensions de l'agir restées tacites. Cette recherche d'une description située et détaillée de l'agir est un repère important des conseillers les plus aguerris. Ils affirment de manière pragmatique une conception des acquis expérientiels en privilégiant les dimensions réelles du travail (Jobert, 2004, Clot, 1999) aux dépens du langage générique associé aux compétences référencées (Batal et Fernagu-Oudet, 2013).

Cette pratique du détour vers l'expérience concrète vise donc pour les conseillers interviewés à favoriser trois processus : l'expression de l'expérience à partir de vécus singuliers, significatifs du point de vue du candidat ; la prise de parole « en première personne » par une évocation d'expériences concrètes créant les conditions de la singularisation du récit ; la description d'un agir situé, portant sur des actes et des gestes conduits dans des circonstances spécifiées. Cette prise d'écart avec le référentiel est repérée par l'analyse des actes de guidance émis lors des séances d'accompagnement.

3. L'oscillation des pratiques entre approches expérientielles et logique des référentiels

L'accompagnement de ce processus de suspens de l'intentionnalité dans les récits de pratiques des conseillers s'analyse à travers différents types de consignes émises. Nous en proposons trois exemples. Le premier type de consigne propose simplement de

** Nous utilisons l'expression « en première personne » pour désigner une posture dans laquelle l'évocation de l'expérience s'opère à partir d'une prise de parole impliquée, quasi immergée dans l'expérience, et dite à la première personne du singulier. Au contraire, le terme « à la troisième personne » se rapporte à une prise de parole se référant elle-même à des expériences génériques, sans que celles-ci ne soient situées, remémorées, revécues, ni même parfois simplement vécues.

s'orienter vers des situations particulières : « *La première heure de la séance est consacrée à la présentation du livret 2 et au référentiel. Je réponds aux questions, puis je dis de les laisser de côté pour le moment. Je leur propose alors de repenser à des situations importantes liées au métier et de laisser venir les souvenirs. On fait la liste de plusieurs situations sans se préoccuper du référentiel. Ensuite, je propose de sélectionner les situations pour avoir un panorama assez large...* ». Second exemple : « *Je leur demande de bien prendre le temps de se souvenir, sans se presser, et de noter les détails liés au contexte, aux impressions...* ». Troisième exemple : « *Lorsque les situations sont identifiées, j'essaie par mes questions de faire décrire de manière détaillée les différentes phases de la situation...* ». Ces différentes consignes sont assez typiques de celles utilisées dans l'entretien d'explicitation, dont les fondements théoriques sont pleinement phénoménologique (Vermersch, 2014). Dans les trois exemples proposés, la première consigne guide vers l'expérience singulière, la seconde cherche à faciliter l'accès à la mémoire concrète, la troisième cherche à maintenir l'attention sur la description de l'action en situation.

Pour l'ensemble de nos quatre conseillers, l'amorce de l'accompagnement suppose une présentation du référentiel. Cependant, la place que ce dernier va prendre lors des séances dédiées à la formalisation de l'expérience semble varier. Lors des premiers pas dans le métier, le référentiel semble garder une place centrale tout au long du dispositif. Cela se traduit par une présentation détaillée de ce dernier, poursuivie *via* une invitation adressée au candidat à chercher dans son parcours des expériences pouvant attester des compétences attendues et prescrites. Les consignes émises sont par exemple : « *Pour cette compétence du référentiel, quelles sont les expériences que vous pouvez présenter ? Dans quelles situations avez-vous pu acquérir cette compétence ?* ». Ce type de consignes apparaît dans les pratiques lors des premiers mois ou années d'exercice. Puis graduellement, une confiance s'acquiert, conduisant à ouvrir les consignes adressées et à proposer de « *laisser venir des situations particulières, durant lesquelles les activités liées au métier ont été conduites* ». Cette seconde consigne fait avant tout appel aux expériences qui sont porteuses de valeurs (Dewey, 2011), d'intérêt, d'accomplissement au travail. La démarche proposée au candidat se structure alors en trois temps : l'accueil des expériences significatives, l'attention au détail dans la description de ces expériences particulières, leur hiérarchisation au regard de leur étendue, cette fois en lien avec le référentiel.

4. Postures des conseillers et processus de professionnalisation

Les processus par lesquels le conseiller décide progressivement d'amorcer la démarche, à partir de consignes incitant le candidat à penser son expérience en première personne^{***}, signent une évolution conséquente de sa posture. Il prend le parti d'une confiance inconditionnelle (Cornu, 2006) en ce que le candidat va proposer, et accueille son récit pour entrer ensuite avec lui dans une délibération sur sa pertinence au regard de la procédure de validation. Accepter de se faire surprendre et de se confronter à l'expression, d'abord brute, de l'expérience, nécessite pour le professionnel de l'accompagnement en VAE d'assumer une forme de risque proche du lâcher-prise. Cette posture peut être rapprochée à celle du tenir-conseil (Lhotellier, 2001), le conseiller aidant la personne à devenir attentive aux actes et gestes conduits en situation pour ensuite lui proposer de les nommer. Elle assume dans un temps second, une posture plus proche de celle de l'expert, lorsque le dossier en partie formalisé sera assez solide pour être confronté aux critères normatifs des référentiels de certification (Chauvigné, 2010).

Parmi les facteurs contribuant, dans les parcours des conseillers, à faire évoluer ces postures, plusieurs moments ou dispositifs ont été cités par les conseillers : l'observation participante lors d'accompagnement VAE conduit par des tiers, la formation, notamment des stages courts, sur les techniques d'entretien, et notamment l'entretien d'explicitation. Cependant, ces différentes formations techniques ne semblent véritablement prendre sens qu'à partir d'un vécu en première personne des approches réflexives sur l'expérience. Au-delà des formations visant la construction de repères méthodologiques, les facteurs de professionnalisation déterminants, tels qu'avancés dans les récits, sont le résultat de situations vécues par les professionnels, leur permettant de comprendre, à partir de leur expérience, ce qu'implique l'entrée et l'épreuve d'une démarche VAE (Bonvin & Sautebin, 2013). Sont ainsi cités, comme moments professionnalisants, le fait d'avoir réalisé soi-même une démarche VAE, ou celui d'avoir vécu des démarches proches, telles les démarches de portfolio et histoires de vie. Sont également mentionnées les formations construites autour de l'échange de pratiques (Salini & Rywalski, 2013), alternant des moments de description de la pratique d'accompagnement avec des temps d'apports méthodologiques et théoriques.

5. Mise en perspective de la recherche pour la professionnalisation des conseillers

Les premiers éléments de cette recherche nous conduisent à avancer quelques résultats et propositions. L'expérience acquise dans les fonctions d'accompagnement en VAE incite les conseillers à s'émanciper des référentiels. Progressivement, ces documents servent davantage dans les opérations de relecture des écrits du candidat que dans les phases d'amorce de l'écriture. Cette prise d'écart avec le référentiel, son vocabulaire et ses catégories, nécessite une prise de confiance dans la capacité à se repérer à la fois dans les grandes étapes du parcours VAE, et surtout lors des différentes phases du passage de l'expérience évoquée à l'expérience rédigée. C'est par la structuration des repères pratiques, méthodologiques et expérientiels que le conseiller acquiert

^{***} Nous distinguons la prise de parole « en première personne » s'effectuant à partir d'une expérience singulière dans laquelle la personne est actrice dans la situation, d'une prise de parole « à la première personne » qui désigne un récit utilisant la première personne du singulier, sans lien direct nécessaire avec une expérience située (Depraz, 2008).

de la confiance et de l'assurance dans sa guidance. Cette progressive intégration des gestes de guidance le conduit à développer des stratégies d'accompagnement, dont l'objet est de favoriser l'implication du candidat dans la démarche, en lui proposant de décrire des expériences qui sont importantes de son point de vue, qui « parlent de lui ». Elles sont ensuite graduellement sélectionnées et donc évaluées en fonction de leur étendue par rapport au référentiel. Les conseillers semblent acquérir, au gré des accompagnements, une capacité de variation dans les postures entre celle de l'expert de la certification et celle de l'appui aux activités réflexives. Cette capacité résulte pour partie de formations théoriques et méthodologiques. Cependant, faire l'expérience (Romano, 1999) de démarches réflexives à grande échelle, comme c'est le cas dans la VAE, apparaît comme l'une des modalités marquantes et transformatrices des postures professionnelles.

Références bibliographiques

- Batal, C., Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficultés ? *Revue Savoirs*, n°13, 39-60.
- Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Bonvin, C., Sautebin, M-T. (2013). L'histoire de la RVAE en Suisse. *Education Permanente, Hors Série IFFP, IUFPF-EHP*, 19-34.
- Breton, H. (2015). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance. *Education Permanente, Hors Série AFPA*, 117-127.
- Breton, H. (2013). Les démarches de portfolio entre pratiques d'inventaire et pratiques réflexives. *Education Permanente*, n° 196, 99-110.
- Breton, H. (2009). De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive. In Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. *Pratiques réflexives en formation* (p. 57-65). Paris : L'Harmattan.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, n°64, 77-89.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. In Ogien, A. Quéré, L. *Les moments de confiance* (p. 169-190). Paris : Economica.
- Depraz, N. (2014a). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zelta.
- Depraz, N. (2014b). *Attention et vigilance*. Paris : PUF.
- Depraz, N. (2011). *L'éloquence « de » la première personne*. *Alter* n°19, 57-64.
- Depraz, N. (2009). *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*. Paris : Atlande.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Trad. Bidet, A., Quéré, L., Truc, G. Paris : La découverte.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Jobert, G. (2004). L'intelligence au travail. In Carré, C. Caspar, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 347-363). Paris : Dunod.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour Agir*. Paris : Seli Arslan.
- Pineau, G (2009). Savoir et rapport aux savoirs. In Boutinet. J-P (dir). *L'ABC de la VAE*. Paris : Erès.
- Romano, C. (1999). *L'évènement et le monde*. Paris : PUF.
- Salini, D., Rywalski, P. (2013). Un espace de rencontre pour des professionnels en quête de repères communs. *Education Permanente, Hors Série IFFP, IUFPF-EHP*, 37-45.
- Vermersch, P. (2013). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

À quelles conditions un jeune peut-il développer des acquis à partir de l'expérience bénévole ?

Sandrine Cortessis & Saskia Weber Guisan

L'objectif principal de cette recherche auprès d'un public de bénévoles âgé de 16 à 25 ans est de faciliter le transfert des acquis des jeunes entre les différents lieux d'apprentissages en favorisant la reconnaissance des compétences acquises dans un contexte extra-scolaire. Pour ce faire, il s'agit de se pencher plus précisément sur la nature des compétences développées dans le cadre de ces activités, de les identifier, et de les valoriser. Les principales questions abordées par l'étude sont les suivantes : Quelles sont les ressources offertes par les associations pour accueillir les jeunes, les intégrer et les motiver à s'investir bénévolement ? Comment les jeunes sont-ils encadrés et soutenus dans leur activité bénévole ? Les jeunes interrogés ont-ils conscience des compétences qu'ils ont développées ?

Pour répondre à ces questions, nous réaliserons une trentaine d'entretiens avec des jeunes bénévoles intégrés dans plusieurs types d'associations (humanitaire, culturelle, sportive, etc.). Les entretiens seront enregistrés et retranscrits, puis analysés à l'aide du logiciel d'analyse du contenu NVivo. Cela nous permettra de saisir les ressorts de l'engagement et les conditions dans lesquelles les jeunes peuvent développer des acquis à partir de leur expérience bénévole. Nous nous appuierons notamment sur les travaux du workplace learning de Billett (2001, 2009) qui se sont intéressés aux interactions entre les ressources internes et les ressources externes de l'individu (capacité à s'engager, environnement professionnel ou extra-professionnel). Dans un second temps, afin de favoriser la réflexion des jeunes bénévoles sur leurs propres expériences, nous prévoyons la mise en place d'ateliers collectifs d'explicitation des compétences (Vermersh, 1994 ; Lainé 2006). Ces ateliers permettront d'une part une mise en mots plus fine des compétences développées, mais également une identification de la mobilisation que font les jeunes de ces compétences dans d'autres sphères, comme une formation ou dans le cadre du travail salarié.

Reconnaître la place de l'expérience dans la construction des compétences : le cas de l'analyse de pratiques dans un Master professionnel en alternance

Geneviève Lameul, Jérôme Eneau &
Anne-Gaëlle Dorval.

Depuis deux ans, le Master professionnel en alternance "Stratégie et Ingénieries en Formation d'Adultes" (SIFA, université Rennes2) a introduit dans son dispositif l'usage du e-portfolio, dans la perspective d'une meilleure exploitation pédagogique de l'expérience en formation. Au regard des trois dimensions constitutives du développement professionnel (identité, socialisation et posture professionnelles) du cadre théorique que nous avons élaboré dans nos précédents travaux (Eneau, Lameul & Bertrand, 2012, 2014), nous questionnons la manière dont cette expérience (expériences antérieures de l'étudiant, expériences vécues d'apprentissage, mise en dialogue avec les expériences des tuteurs et des pairs) est repérée, analysée et valorisée dans le cadre de la formation.

Introduction

De par sa mission d'insertion sociale et professionnelle et en raison des nouveaux profils d'étudiants (en activité ou en reprise d'études) qu'elle accueille, l'université est interpellée par rapport à sa manière de prendre en compte l'expérience. Le choix d'introduire l'outil e-portfolio dans le dispositif de formation professionnalisant du master "Stratégie et Ingénierie de formation" (SIFA, université Rennes2) s'inscrit dans cette préoccupation d'évolution des pratiques enseignantes et traduit une réelle volonté de prise en compte de l'expérience dans le processus d'apprentissage des étudiants. L'outil de médiation proposé vise à faciliter la formalisation de son expérience et son partage avec des pairs en vue d'en co-élaborer le sens. Il permet aux étudiants d'avoir une vue sur les traces de leur processus de construction identitaire afin de les travailler durant la formation et afin de situer ce travail sur soi dans une dynamique de formation tout au long de la vie.

Dans cette communication, nous apporterons dans un premier temps quelques éléments contextuels* utiles à la bonne compréhension de nos démarches : démarche e-portfolio en formation et démarche de recherche-action-formation. Nous situerons notre propos dans le fil des travaux que nous conduisons depuis quelques années sur la question du développement professionnel des personnes que nous formons. C'est donc en tant que chercheurs impliqués dans l'action que nous nous exprimons. Les matériaux que nous soumettons à analyse sont essentiellement constitués des dossiers réflexifs émanant des e-portfolio de deux promotions d'étudiants (1^{ère} et 2^{ème} année du master SIFA 2012-13 et 1^{ère} année 2013-14). Après avoir décrit le dispositif de formation, nous questionnerons plus particulièrement la manière dont concrètement l'expérience est mise au cœur du processus de formation grâce à l'usage du e-portfolio. Nous serons particulièrement attentifs à la manière dont cela peut participer au développement personnel des ingénieurs de formation que nous formons et contribuer à la construction de leur identité professionnelle.

Description du dispositif de formation professionnelle en alternance

Le dispositif universitaire du Master SIFA (Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes), de l'université Rennes 2 a pour objectif la professionnalisation aux métiers de la formation. Les 45 à 50 apprenants accueillis chaque année se répartissent sur deux promotions (Master 1 et Master 2) et sont pour une grande majorité des professionnels en reprises d'études. Au-delà des visées d'accès à l'emploi ou de sa préservation, via l'acquisition de compétences sanctionnées par un diplôme, la formation Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes vise aussi l'accompagnement des sujets dans leur réalisation personnelle et leur développement, en tant que sujets sociaux (Eneau, Bertrand & Lameul, 2012). La formation se déroule en alternance (une semaine par mois à l'université, de septembre à juin) et sous différents statuts selon les apprenants (stage, contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage, etc.). L'analyse de pratiques et la construction du projet professionnel font l'objet d'un travail continu et approfondi tout au long de l'année. Le dispositif d'alternance à visée intégrative s'inscrit dans une logique de formation favorisant une réflexion « dans » et « sur » l'action. A l'université, l'analyse des pratiques se veut questionner les logiques articulées de la formation, de l'action située et de la recherche sur la formation des adultes, avec des visées heuristiques de production de savoirs généralisables mais aussi de savoirs plus personnels et plus « expérientiels ».

* Nous reprenons une grande partie de cette description dans nos communications et articles précédents, dont une communication au colloque sur l'autoformation à Strasbourg (en octobre 2014) notamment.

Tout en ayant le souci de continuer à s'inscrire dans les principes pédagogiques fondateurs*, les responsables pédagogiques ont choisi d'introduire l'outil e-portfolio** pour actualiser et moderniser les modalités de formation dans le dispositif du master SIFA. Plusieurs raisons pédagogiques ont guidé ce choix :

- a) familiariser les étudiants à l'usage d'outils qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle ;
- b) exploiter le potentiel d'un outil permettant une écriture en tension entre deux mondes (étudiant et en activité professionnelle) ; en effet, « dans cette configuration, il apparaît le plus souvent que le portfolio joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, l'université et le lieu de stage. Il porte ainsi témoignage d'une élaboration identitaire entre la position d'étudiant et celle de professionnel » (Merhan, 2013, p. 90).

Cadre conceptuel pour travailler l'expérience en formation

Dans le cadre de notre démarche de recherche-action-formation, nous avons convenu de retenir trois catégories pour appréhender le processus de développement professionnel des étudiants visé par la formation professionnalisante du master SIFA. Ce cadre reprend lui-même les différents aspects du développement professionnel que suppose tout processus de professionnalisation (Wittorski, 2007, 2008, 2012), mais permet aussi d'analyser la manière dont les étudiants évaluent et remettent en cause les acquis de leur(s) expérience(s) antérieure(s) ; il questionne donc leur propre identité, en cours de recomposition (Kaddouri, 2008, 2010). Enfin, ce cadre nous permet d'observer la manière dont les étudiants construisent leur posture singulière, à travers les différents collectifs qu'ils côtoient, et en particulier la place des dimensions axiologiques et éthiques de leur développement professionnel (Jorro, 2009, 2011, 2014 ; Lameul, 2006, 2011).

Chacune des 3 catégories (posture, construction identitaire, socialisation professionnelle) se décline en indicateurs de la façon suivante :

1. Développement d'une posture professionnelle :

- 1.1. Croyances et valeurs
- 1.2. Intentions
- 1.3. Actions
- 1.4. Ethique professionnelle

2. Construction identitaire :

- 2.1. Tensions / dynamiques identitaires
- 2.2. Projet (de soi pour soi / d'autrui pour soi / de soi pour autrui)
- 2.3. Transformation identitaire (de soi / par rapport à autrui)
- 2.4. Reconnaissance (de soi / par autrui)
- 2.5. S'affirmer / prendre position (par soi-même / par rapport à autrui)
- 2.6. Destructivité / négativité (doutes et dilemmes / remise en cause de soi)

3. Socialisation professionnelle :

- 3.1. Culture professionnelle et acculturation
- 3.2. Rencontres et échanges
- 3.3. Appartenance
- 3.4. Développement de compétences / maîtrise de gestes professionnels / genre.

* Pour situer le master, précisons qu'il est issu d'un ancien Diplôme Universitaire (DU) créé en 1988 et d'un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) « SIFA » créé en 1990. Le Master dans sa forme actuelle (Master 1 et Master 2, suite à la réforme LMD) existe à Rennes depuis 2004. Au fil des années, le format initial d'alternance basé sur les périodes stage-université s'est enrichi des modalités de contrats de professionnalisation, périodes de professionnalisation et depuis 2011-2012, de contrats d'apprentissage.

** L'opportunité de le faire dans le cadre d'un projet d'expérimentation en a soutenu l'idée et l'effort. Avec le financement de la mission numérique de la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (MINES-DGESIP) du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français, l'équipe projet de l'université européenne en Bretagne, UEB c@mpus a mené une expérimentation « Réseaux sociaux et formations en alternance » dans les quatre universités bretonnes durant l'année 2012-2013. Dans ce cadre, l'université Rennes 2 a expérimenté la mise en place d'un outil e-portfolio dans son master SIFA, avec les étudiants de 1ère et 2ème année.

Sur la base de cette catégorisation élaborée empiriquement par les chercheurs (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014), l'analyse du contenu de dix des dossiers réflexifs d'étudiants a été effectuée selon la méthode « inter-juges » (Chi, 1997 ; Kerlinger & Lee, 2000), pour les promotions de master 1 et 2 de l'année 2012-2013. Nous reprendrons dans le point 4, les principaux résultats de cette première étude exploratoire, avant de les mettre en perspective des résultats émanant d'une même analyse effectuée sur la promotion suivante (2013-2014). Nous nous proposons d'étudier sur cette nouvelle cohorte d'étudiants, la manière dont les trois dimensions de notre cadre théorique sont mobilisées. Deux types de résultats sont attendus : (1) la confirmation ou l'infirmité de nos précédents résultats quant aux différences entre étudiants de Master 1 et de Master 2 ; (2) l'influence du cadre théorique ainsi constitué, qui peut orienter la réflexion critique demandée aux étudiants par la « mise en forme » de leur expérience ; (3) enfin le rôle que joue ou non la démarche e-portfolio elle-même, qui norme et informe potentiellement le type de développement professionnel attendu.

Résultats et discussion

Résultats 2012-13

La recherche action conduite pour rendre compte de la place du stage dans la formation (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014) a bien montré que le travail réflexif produit en fin d'année tant de la part des étudiants de M1 que de M2 reflète d'abord et avant tout une préoccupation de construction identitaire : les dossiers de M1 font apparaître en priorité les items « s'affirmer / prendre position » et « reconnaissance », alors que les M2 font ressortir en premier celui de « transformation ».

La « socialisation professionnelle » se produit le plus souvent de façon progressive (Martineau, Presseau & Portelance, 2009 ; Dubar, 2010) à travers des « rencontres » et des « échanges » avec les collègues de travail ou le groupe d'étudiants à l'université. Les interactions qui ont lieu lors de l'analyse de pratiques sont particulièrement soulignées comme des occasions d'articuler l'ensemble des expériences et connaissances qui font la richesse de l'alternance intégrative caractéristique de ce master. Le développement de compétences et la maîtrise d'outils ou de gestes professionnels reconnus par le milieu (Clot & Faïata, 2000 ; Beckers, 2007) semble bien refléter pour les étudiants-stagiaires, des items marqueurs significatifs de leur professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) mais ils n'interviennent que secondairement dans le processus.

La catégorie « construction d'une posture professionnelle » cherche à repérer comment ce à quoi l'on croit et ce qu'on a l'intention de faire, donne sens et justification à l'action et profile une certaine posture professionnelle (Lameul, 2006). Les dossiers d'analyse réflexive des étudiants-stagiaires de M1 comme de M2 étudiés montrent bien à quel point cette posture se développe au prix d'une remise en cause des représentations antérieures (potentiellement traductrices de croyances et valeurs) et des projets initiaux (traducteurs des intentions). A l'articulation entre croyances et valeurs, intentions et actions, l'élaboration d'une posture professionnelle révèle les difficultés à stabiliser un « éthos professionnel » (Jorro, 2009), entre construction et remise en cause identitaire, socialisation et acculturation professionnelle, développement de savoir-faire et de gestes reconnus par le milieu.

Résultats 2013-14

Les analyses de données sur la cohorte M1 2013-2014 ont été effectuées selon la même méthode inter-juges à partir de 5 dossiers.

92 extraits codés ont été référencés par rapport à la construction identitaire : 19 sur tensions ; 2 sur projet ; 7 sur transformation ; 10 sur reconnaissance ; 8 sur s'affirmer/prendre position ; 8 sur destruction/négativité (1 pers)

44 extraits codés se réfèrent à la socialisation professionnelle :

3 sur culture professionnelle/acculturation ; 12 sur rencontres/échanges ; 7 sur développement/maitrise des compétences.

Enfin, 25 extraits codés sont relatifs à la posture professionnelle : 10 sur croyances ; 0 sur action ; 6 sur intention ; 0 sur éthique professionnelle.

Ces analyses confortent les résultats de l'an dernier dans le sens où elles dégagent les mêmes grandes tendances : une préoccupation de construction identitaire dominante ; une socialisation centrée sur les échanges entre pairs et enfin un faible nombre de traces relatives à la construction d'une posture professionnelle.

Conclusion et perspectives

Au vu de l'exploitation de nos différentes données empiriques, nous confirmons l'intérêt de la démarche e-portfolio pour recevoir et mettre en valeur le travail dans un temps long que nécessite l'acquisition de compétences professionnelles. Elle soutient et stimule également les échanges de construction collaborative et de concertation de plus en plus indispensables dans le champ de la formation. Notre expérimentation de l'usage du e-portfolio dans la formation universitaire professionnalisante du master SIFA nous conduit à questionner nos pratiques professionnelles bien au-delà de ce que nous imaginions au départ, lors du démarrage de cette recherche-action-formation.

D'un point de vue méthodologique, nos résultats témoignant d'une évolution allant dans le même sens pendant deux années consécutives nous laissent imaginer que notre grille d'analyse est digne d'intérêt. Nous nous proposons toutefois de la faire évoluer en déplaçant nos 3 dimensions. Plus probablement sont centrales et présentes en formation les deux premières (construction de l'identité et socialisation professionnelle). L'une et l'autre et le phénomène de leur interaction participe à construire la posture professionnelle qui s'inscrit sur un temps plus long que la période de notre étude. Une prochaine expérimentation 2014-15 pourra nous le confirmer.

Références bibliographiques

Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation. In S. Denoux & E. Triby (dir). *Le stage en formation, tendances et résistances. Les Cahiers du CERFEE - Éducation et socialisation*, n° 35 (ligne sur URL : <http://edso.revues.org/689>).

Lameul, G., Charlier, B. & Peltier, C. (2014). Dispositifs hybrides et développement professionnel : Effets spécifiques des différentes configurations de dispositif sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. *Education-Formation, Les Dispositifs hybrides* e-301 (en ligne sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>)

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1/2012 (en ligne sur <http://ripes.revues.org/585>).

Jorro, A. (2009). Une posture de chercheur en lien avec la formation : la quête d'un éthos scientifique. In D. Bucheton (éd.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 7-24). Toulouse : Octares.

Jorro A. et De Ketele J.-M. (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles, De Boeck.

Jorro, A. (2014). Développement professionnel. In A. Jorro (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 75-79). Bruxelles : De Boeck.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles, *Savoirs*, 17, 73-94.

Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel (p.87-105). In Jorro, A. et De Ketele, J.M. (dir.). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles : De Boeck

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse, *Savoirs*, n° 17(2), 9-36.

Wittorski, R. (dir.) (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets, *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 24.

Wittorski, R., (dir.) (2011). Formation et professionnalisation, *Éducation Permanente*, n° 188.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 28-1, (en ligne sur : <http://ripes.revues.org/580>).

Validation des acquis de l'expérience (VAE) et approche par compétences au niveau doctoral

Pascal Lafont & Marcel Pariat

Cet article vise à présenter les premiers éléments d'analyse de données recueillies dans le cadre d'une recherche-action programmée jusqu'en 2016, qui porte sur l'expérimentation et l'institutionnalisation d'un parcours de formation par la VAE pour l'obtention totale ou partielle du doctorat au sein d'une communauté d'universités et établissements (COMUE)* en Ile de France. Forte de son expérience de l'un de ses membres, « UPE a adopté un texte de cadrage en conseil d'administration en décembre 2012, puis, a enregistré une forte croissance du nombre de candidatures grâce aux possibilités offertes par l'ensemble de ses écoles doctorales et aux moyens alloués aux acteurs institutionnels porteurs de son développement » (Lafont & Pariat, 2015). Toutefois, si l'on s'en tient aux statistiques du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, parmi toutes les certifications universitaires accessibles par la VAE, le doctorat n'apparaît que depuis 2011 et il est fort peu sollicité puisqu'il ne représentait que 1,2% des demandes sur les 4064 diplômes validés en 2011, 0,7% en 2012 sur 4016 (Leroux, 2013, 2014), enfin 0,2% en 2013 sur 3925 (Prost-Dambélé, 2014). La répartition des bénéficiaires de la VAE au niveau doctoral montre une surreprésentation récurrente des personnes âgées de 50 ans et plus. En revanche, les résultats de 2013 laissent apparaître pour la première fois, des validations partielles (0,1%). Dès lors, compte des besoins en qualification à ce niveau, l'UPE, à ce jour, tente de mettre en œuvre un dispositif VAE répondant à la demande économique et sociale, tant des individus que des institutions d'appartenance. Aussi, le champ d'investigation est-il délimité aux écoles d'architecture, dont les enseignants, pour la plupart d'entre eux, ne possèdent pas de doctorat bien que leurs activités dans le champ de l'enseignement supérieur relèvent à la fois de l'enseignement et de la recherche.

1. Éléments de problématisation

Comment évaluer les compétences à des fins de certification pour le plus haut diplôme universitaire ? Comment distinguer les pratiques professionnelles et postures académiques en matière de recherche ? Quelles sont les spécificités pour accompagner le travail d'écriture vers la reconnaissance des pratiques professionnelles (Cifali, André, 2007) de la recherche ? Autant de questions qui interrogent l'identification des facteurs concourant à une meilleure visibilité des modalités d'accès aux dispositifs de VAE au niveau du doctorat. L'institutionnalisation de ce dispositif expérimental devrait tenir compte des environnements particuliers dans lesquels les individus acquièrent et développent leurs compétences tout en bénéficiant d'un double accompagnement, l'un disciplinaire, l'autre spécifique et répondant aux exigences requises par le dispositif de VAE, permettant ainsi de passer d'une étape d'apprentissage à une autre, autrement dit, d'un module à l'autre. Plusieurs enjeux relevant de la modularisation des parcours de validation sont associés à une meilleure planification de l'investissement des acteurs impliqués, et plus particulièrement à l'amélioration des conditions d'engagement des candidats dans les processus d'apprentissage et de formation doctorale, ainsi que l'accession à une offre de formation doctorale complémentaire dans le cas d'une validation partielle. Pour autant, si la VAE semble constituer un outil de gestion des carrières et des parcours professionnels dont l'une des finalités serait d'élargir des possibilités d'obtention d'une certification, cela ne saurait occulter les « limites d'un modèle de la compétence » selon Géhin et Auras (2011) dans une perspective d'élévation du niveau des qualifications en France même si la VAE « officialise le rôle formateur de l'expérience professionnelle et entend valoriser la reconnaissance des compétences transversales » (Boutinet et Pinte, 2009, p. 26). Au-delà de ces premières étapes exploratoires, les constats relatifs aux conditions, rôles et fonctions des acteurs impliqués dans la VAE, et à l'évaluation entre travail prescrit (référentiels) et travail réel, base de la mise en œuvre des modules de formation doctorale, feront l'objet d'analyses ultérieures.

* En France, les communautés d'universités et établissements sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel dont le statut a été créé par la loi no 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, pour succéder aux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). UPE regroupe 21 institutions caractérisées par la diversité de leurs missions et de leurs rattachements ministériels : universités, école vétérinaire, écoles d'ingénieurs, d'architecture, organismes de recherche, agences d'expertise et d'évaluation (<http://www.univ-paris-est.fr>). 6 écoles doctorales (Mathématiques et Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication ; Ville, Transports et Territoires ; Sciences, Ingénierie et Environnement ; Sciences de la Vie et de la Santé ; Cultures et Sociétés ; Organisations, Marchés, Institutions) accueillent plus de 1500 doctorants et offrent désormais un accès au doctorat par VAE.

2. Démarche méthodologique et population d'enquête

Notre protocole d'analyse est fondé sur le principe de l'observation participante et systématique, notamment dans le cadre de la préparation expérimentale avec les membres d'une part, de la commission VAE, et d'autre part, du comité de pilotage du projet d'expérimentation au sein des écoles d'architecture. Aux compte-rendus de 4 réunions, s'ajoutent 19 dossiers de candidatures qui offrent l'opportunité d'étudier les conditions d'élaboration des référentiels et d'évaluation des compétences. Ainsi, cette recherche-action devrait permettre d'identifier des résultats grâce à une analyse croisée des différentes pratiques et représentations des candidats (N=19), dans un premier temps puis des accompagnateurs (N=3), des enseignants-chercheurs, membres de jury de validation et du comité de pilotage (N=6). Sur 19 candidatures enregistrées en vue de la préparation au doctorat en architecture par la VAE, nous dénombrons 4 femmes. Les âges s'échelonnent entre 35 et 64 ans avec une moyenne d'âge supérieur à 50 ans corroborant ainsi la tendance nationale quels que soient les champs disciplinaires. Sur l'ensemble de la population, 16 sont enseignants en poste dans une des écoles d'architecture, et trois sont vacataires ; aucun d'entre eux n'est titulaire du doctorat. La durée de l'expérience des candidats s'échelonne de 13 ans à 41 ans, avec une durée moyenne de 22 ans. La durée d'expérience d'enseignement s'échelonne quant à elle de 2 ans à 28 ans, elle est en moyenne d'une durée de 16 années.

3. Cadre théorique

Aujourd'hui, les individus sont sommés non seulement d'acquérir des compétences mais également de contribuer à la création de nouveaux savoirs. Le parcours de formation par la VAE s'inscrit dans cette dynamique au sein de laquelle les candidats doivent administrer la preuve de l'acquisition de compétences, tout en démontrant l'importance de nouvelles acquisitions de compétences à l'issue de leur parcours de validation. L'analyse des situations de travail sur laquelle repose la VAE participe donc au développement de l'expérience et des compétences. Ce qui est formateur pour l'individu c'est de réussir à changer le statut de son vécu (Clot, 2000). Une représentation de l'approche par compétences semble faire consensus auprès de la majorité des deux groupes référents (commission et comité) pour appréhender les conditions, c'est pourquoi nous avons retenu cet angle d'analyse. Nous faisons l'hypothèse qu'une approximation rassurante des réalités que recouvre l'approche par compétences occulte la complexité de l'évaluation qui dans le cadre de la VAE reste une découverte pour les futurs accompagnateurs disciplinaires et évaluateurs non aguerris aux cadres de la VAE.

3.1 Approche par compétences

En partant de la définition large des compétences relative à une somme de savoirs, de talents, de manières d'agir, de traits de personnalité, de principes personnels, de centres d'intérêt et d'autres traits, qui sont utilisés et développés à travers le processus de travail, il convient de démontrer que ce travail est en relation avec celui que suscite la recherche (Le Boterf, 2000). Les résultats de la production scientifique dont l'identification par la commission VAE s'avère incontournable dès la phase de recevabilité, conduisent à une évaluation des compétences mobilisées dans un projet de recherche. Cette évaluation est réalisée sur la base de 2 ou 3 expertises afin d'émettre un avis sur l'opportunité de poursuivre la démarche à partir d'une analyse et une recommandation motivée portant sur : les pièces administratives relatives à l'éligibilité des candidatures ; les éléments d'évaluation de la capacité du candidat à donner un sens à sa pratique, et à mobiliser une démarche scientifique au regard de son expérience professionnelle et sociale ; l'adéquation du champ disciplinaire de la candidature à ceux couverts par les écoles doctorales ; le niveau de compétences scientifiques du dossier de candidature, mesuré par la qualité des productions. A ce stade de la réflexion, l'adéquation entre l'expérience des candidats et le référentiel européen du doctorat n'apparaît pas clairement comme une base de l'évaluation.

3.2 Référentialisation des compétences

Si l'on se rapporte au cadre européen des certifications (EQF), quatre blocs de compétences relatifs au doctorat sont repérables de façon suivante :

Compétences cognitives	
1	Compétence relative à la mise en œuvre d'un projet de recherche
2	Connaissances et expériences précédentes dans des activités liées à l'apprentissage tout au long de la vie
3	Compétences relatives à l'identification, la sélection et l'utilisation de nouveaux outils méthodologiques pour la recherche
4	Compétences liées au fonctionnement des projets de recherche : budgétisation, rapportage, gestion organisation
5	Sensibilisation à des thèmes et perspectives liées à l'internationalisation des pratiques éducatives, dans une perspective de professionnalisation

Compétences fonctionnelles	
6	Capacités à utiliser les technologies de l'information et de la communication
7	Connaissance et gestion des dynamiques de transition entre le monde académique et le monde professionnelle
8	Connaissance d'au moins une langue étrangère
9	Capacités en gestion et planification
10	Capacités liées à la gestion et l'organisation opérationnelles des projets de recherche
11	Compétences liées à la diffusion et à la rédaction de publications scientifiques
12	Compétences liées à l'accompagnement, l'enseignement, le tutorat
Compétences personnelles	
13	Compétences liées aux activités d'information et de communication
14	Compétences liées à la gestion du travail individuel (auto-formation)
15	Compétences liées à la gestion du travail social
16	Compétences liées à la gestion de groupe et au travail coopératif
17	Compétences liées à la métacognition et à la réflexion dans l'action
18	Intérêt et volonté de mobilité
Compétences éthiques (méta compétences)	
19	Connaissance des responsabilités sociales en relation avec la profession
20	Connaissance et utilisation des règles de déontologie

Le principal écueil réside dans une approche qui conduit à construire des référentiels de compétences comme une liste si fragmentée parfois qu'elle mène à la perte de sens des compétences qui y sont recensées. En effet, la question la plus récurrente parmi les membres de la commission VAE point la nécessité de savoir comment cet outil d'évaluation peut-il être utilisé en prenant en compte les spécificités relatives à l'architecture sachant qu'une compétence professionnelle prend appui sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement ? Quelle lecture les professionnels peuvent-ils faire de ce référentiel ? Quelles « logiques de compensation » peuvent-elles apparaître lorsqu'une famille de compétences permet de mieux rendre compte des acquis de l'expérience plus qu'une autre s'ils éprouvent, comme le soulignent Ingham et Mothe (2000), plus de facilité à formaliser les compétences qui relèvent des apprentissages à dominante cognitive au détriment de celles relatives aux apprentissages à dominante comportementale dans lesquels se situent les connaissances tacites. Par ailleurs, à ne considérer la compétence que comme un état, ne risque-t-on pas de la limiter à des ressources (connaissances, savoir-faire...), et ne pas prendre en compte le processus d'activation de ces ressources. Si les compétences cognitives se rapportent non seulement à la capacité d'auto-apprentissage, de compréhension et de mémorisation, il s'agit également d'évaluer l'ouverture et à la soif de découverte du monde. Les compétences fonctionnelles touchent au fonctionnement correct de la personne dans le cadre de l'exécution d'un travail sur un poste donné, ou pour une profession déterminée. En outre, les compétences sociales sont liées aux contacts et aux relations avec les autres personnes. Lorsque « la compétence se rapproche du savoir-agir, son évaluation ne peut se réduire à contrôler sa conformité par rapport à une norme unique. Dans ce cas, les référentiels de compétences sont à considérer, non pas comme des moules dans lesquels il conviendrait de se couler, mais comme des points de repères du prescrit ouvert » (Le Boterf, 2000, p. 169).

4. Analyse des premières investigations pour ne pas conclure...

Pour quelques candidats une confusion semble apparaître entre profil scientifique et profil professionnel, mettant alors en exergue des travaux professionnels de très haut niveau, reconnus internationalement, voire primés. Pour qu'une compétence soit reconnue comme telle, il ne suffit plus que la personne concernée soit capable d'exécuter, mais d'aller au-delà du prescrit. En dépit de leur statut de consultant indépendant pour la plupart d'entre eux, les candidats admettent l'importance de la « *Communication en réseau, management de la complexité, priorisation créative des tâches, production culturelle et networking* ». Ainsi, ces compétences prennent une place importante dans les premières phases du processus de conception et, à l'instar du dessin et de la représentation, elles doivent être pleinement prises en considération en tant que véritables nouveaux outils pour l'architecte et l'urbaniste. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir-agir, à vouloir agir, au pouvoir agir, ainsi la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre le candidat lui-même, le contexte de travail, et le dispositif de formation doctorale.

Si l'analyse des situations de travail peut faire apparaître la nécessité pour les candidats de pouvoir se référer aux normes et règles propre au secteur de l'urbanisme et de l'architecture, pour construire avec sécurité et pertinence sa praxis, dans un cadre où « chaque collectif de travail, grâce aux leçons de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier » (Le Bortef, 2000, p.70), certaines candidatures expriment bien le souhait d'en approfondir leur légitimité : « Cette concrétisation et théorisation des problématiques me concernant – essentiellement autour de la place de la technique au sein de l'architecture – s'est matérialisée par une production propre d'articles et la création d'une méthode de travail propre. Ce processus incrémental de création de connaissances et de praxis pourrait profiter de cette opportunité de réalisation d'un doctorat par VAE pour assembler, approfondir et formaliser le travail mené jusqu'à présent » (Bo2). Autrement dit, le travail que s'engage à produire le candidat pour dire son expérience est nécessairement associé à un travail sur ses propres représentations de l'activité, de lui-même et de son environnement (Barbier & Galatanu, 2004).

Au-delà de la compréhension des mécanismes d'évaluation rapportés au référentiel de compétences, les membres du comité s'interrogent sur les modalités de formation et de professionnalisation des accompagnateurs VAE : « Si je m'engage dans cette expérimentation, c'est pour tirer parti de mon expérience la confronter aux autres accompagnateurs pour parfaire ma pratique et guider au mieux les candidats de mon école afin que nous disposions d'un dispositif pérenne et que d'autres prennent le relais et finissent par constituer un vivier » (Jp2). Ainsi, ce qui relève de la connaissance (essentiellement scientifique) est largement séparé - y compris dans l'identité de ceux qui la prennent en charge et dans la formation initiale - de ce qui relève de l'expérience personnelle et de l'acquisition des compétences et comportements qui lui sont, à tort ou à raison, associés. On peut aussi comprendre la difficulté des enseignants-chercheurs ancrés dans leur discipline à reconnaître, quand ils siègent en jury, les apports d'une expérience qu'ils méconnaissent.

Repérer des micro-compétences critiques n'est pas le souci des candidats au stade du dossier de recevabilité. Il ne demeure pas moins que la valorisation des choix individuels à travers leurs projets, la singularité de leur production scientifique de quelques candidats mettent en exergue la nécessité d'inventer de nouveaux rapports sociaux : « La diversité de ces activités m'a permis de développer une expertise dans les domaines de la conception paramétrique, les démarches participatives liées aux espaces publics et une profonde réflexion théorique sur les nouveaux rôles de l'architecture dans le monde contemporain en rapport avec le citoyen » (Ci5). Ainsi, la démarche des candidats s'inscrit-elle aussi dans un processus de reconnaissance des statuts qui n'étant plus transmise par les institutions politiques ou économiques et par la tradition, pousse chacun vers une quête d'une reconnaissance qu'il faut désormais conquérir (Caillé & Lazzeri, 2009).

Références bibliographiques

Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J-P & Pinte, G. (2009). La mise en place de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte. In J-P. Boutinet (dir.). *L'ABC de la VAE* (pp. 26-33). Toulouse: Editions Érès.

Caillé, A. & Lazzeri, Ch. (2009). *La reconnaissance aujourd'hui*. Paris : éditions du CNRS.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp.133-156). Paris : PUF.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.

Géhin, J-P. & Auras, E. (Dir.) (2011). *La VAE à l'université – Une approche monographique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ingham, M. & Mothe, C. (2000). La coopération en recherche et développement : les déterminants de l'apprentissage organisationnel. *Revue française de gestion*, n°19, 71-79.

Lafont, P. & Pariat, M. (2015). Doctorat par validation des acquis de l'expérience à UPE : Parcours de réussite et forte croissance des candidatures. *Lettre d'information UPE*, n°24, 2.

Le Bortef, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Leroux, A. (2014). La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2012. *Note d'information*, n°16, 1-4.

Leroux, A. (2013). La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information*, n°12.31, 1-6.

Pros-Dambélé, S. (2014). La validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur en 2013. *Note d'information*, n°43, 1-4.

Les recherches collaboratives sur les pratiques d'évaluation des enseignants : quels apports pour le développement professionnel par les deux communautés ?

Joëlle Morrissette & Walther Tessaro

Depuis une quinzaine d'année, les recherches participatives se sont multipliées (Anadón, 2007), notamment à partir d'initiatives de chercheurs impliqués dans des formations professionnalisantes en éducation. Un des modèles recevant une attention croissante est celui de l'approche collaborative, constituée d'une démarche de recherche formelle doublée d'un volet de formation qui vise la coconstruction de savoirs professionnels à partir de l'éclairage en contexte des enseignants. Jusqu'à présent, différentes conceptualisations de la démarche de recherche ont été proposées (ex : Desgagné, 2007 ; Morrissette, 2011). Également, des publications ont renseigné le contrat collaboratif qui agit comme un régulateur de la démarche (Descamps-Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, 2012) ou encore les activités réflexives en tant qu'espace de coconstruction de savoirs dans la double logique du développement professionnel et de la recherche (Morrissette, 2012). D'autres ont examiné les façons par lesquelles se coconstruisent des savoirs négociés entre les deux communautés en termes de rapports entre les enseignants et les chercheurs (Desgagné & Bednarz 2005 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010 ; Morrissette & Desgagné, 2009 ; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012).

Dans la foulée de ces différents travaux, et dans celle de la réflexion amorcée par Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz (2007), le Réseau RCPE propose un symposium qui porte plus spécifiquement sur la question du développement professionnel, soit l'un des deux volets de la recherche collaborative, un peu négligé jusqu'à aujourd'hui notamment en termes d'efforts de conceptualisation. Certaines communications interrogent le dispositif collaboratif en tant que tel : en quoi les activités de coconstruction de savoirs constituent-elles des occasions de développement professionnel pour des enseignants qui souhaitent réfléchir à leurs pratiques évaluatives (e.g. Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012)? D'autres questionnent les rôles de chacune des parties impliquées, leur évolution dans des dynamiques négociées. Par exemple, quelle est la part de la contribution des enseignants à leur formation continue, et comment évolue-t-elle en cours de démarche ? Comment leurs propres préoccupations affectent-elles l'objet ? Comment les enseignants se l'approprient-ils en regard de leur besoin de développement professionnel ? Également, quels processus de médiation le chercheur met-il en place dans une offre de complémentarité des expertises pour mobiliser des enseignants dans une perspective émancipatrice ? Comment négocie-t-il la tension entre une approche plus normative des pratiques évaluatives, en relation avec sa connaissance de la recherche, et une approche plus compréhensive, sensible aux contingences de leur mise en œuvre en classe ? Au-delà de la description de recherches collaboratives (forme, types d'acteurs, contexte, outils conceptuels et pratiques, temporalité) et des activités réflexives visant le développement professionnel, les communications proposent une analyse des contributions des deux parties en cause dans un processus de formation, de la négociation continue de ces contributions dans le cadre de relations dialectiques et constructives entre des praticiens et des chercheurs-formateurs. Elles contribuent à un effort de formalisation – voire de modélisation – de la collaboration dans une optique de formation impliquant deux communautés de pratique.

Si ces questions ont parfois été abordées dans le cadre d'événements organisés par le Réseau RCPE, elles sont pour la première fois au centre d'un symposium. Ainsi, celui-ci permettra de partager et de confronter différents points de vue à propos du développement professionnel dans la recherche collaborative dans le champ des pratiques évaluatives. Centré sur la formation continue, il permettra également de faire des liens avec la formation initiale et d'opérer une mise en perspective des pratiques de recherche.

Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les acteurs engagés dans le processus ?

Catherine Van Nieuwenhoven, Stéphane Colognesi, Rudy Watthiez & Eric Bothy

Peu de balises structurent les rôles attendus des maîtres de stage permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée entre les deux lieux de formation (Gervais et Corr a-Molina, 2005 ; Malo, 2011 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). L'objectif de la recherche est d'identifier les besoins des maîtres de stage et les actions prioritaires à mettre en place pour développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement et l'évaluation des pratiques des futurs instituteurs.

La contribution proposera un essai de modélisation des ingrédients d'une recherche collaborative sur base de l'expérience menée, de l'émergence du projet aux effets attendus auprès des deux communautés en présence. Les spécificités des outils utilisés, les contributions spécifiques des acteurs, les conditions et limites d'une telle recherche ainsi que les balises à poser seront également questionnés. Parallèlement, il s'agira de mesurer en quoi la dynamique de recherche proposée constitue un levier de développement professionnel pour les acteurs engagés dans le processus.

Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement dans le cadre de recherches collaboratives sur l'évaluation formative

Joëlle Morrissette & Ben Diédhiou

De plus en plus, la formation offerte aux enseignants qui ont déjà une expertise professionnelle s'ouvre à des démarches collaboratives, misant sur leurs savoirs en contexte (Schön, 1983), en rupture avec les modèles de formation traditionnels conçus sur la base d'une conception applicationniste. Or, même si ces démarches innovantes misent sur la complémentarité des expertises entre chercheur/formateur et praticiens (Desgagné, 2001; Morrissette, 2013), il n'est toujours pas évident que les enseignants s'y inscrivent d'emblée: les enjeux et intérêts de la communauté professionnelle ne convergent pas toujours avec ceux de la communauté scientifique, et les rapports dyssémitriques dus aux différences de capital social mettent à mal ce type de recherche/formation. Ce sont ces dynamiques que nous avons ici exposées, sous l'angle des tensions inhérentes à ce type de démarches. Pour ce faire, nous avons pris appui sur deux recherches collaboratives ayant porté sur les manières de faire l'évaluation formative d'enseignants: l'une conduite au Sénégal auprès de 14 enseignants de français œuvrant dans un lycée (Diedhiou, 2011-2013), l'autre au Québec auprès de 10 enseignantes du primaire (Morrissette, 2010-2013). À partir d'une co-analyse des pratiques s'étant réalisée lors d'entretiens de groupe conduits sur chacun de ces terrains, nous avons examiné comment le chercheur/formateur et les praticiens négocient leurs «positions de savoir» (Darré, 1999) en cours de démarche. D'une part, cet examen relève l'intérêt de notre posture d'accompagnement compréhensive qui permet aplanir certaines tensions, notamment celles liées à la dynamique des positions souhaitée et aux exigences de l'action professionnelle. Résoudre ces tensions a favorisé un rapprochement des deux communautés, au profit de la production de savoirs professionnels négociés sur l'évaluation formative (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012; Morrissette & Legendre, 2012). D'autre part, cet examen conduit également à cibler certains des écueils du type d'accompagnement offert, entre autres le fait de laisser dans l'ombre certains des apprentissages réalisés par les enseignants sur l'évaluation formative et d'avoir insuffisamment pu tirer profit du dialogue potentiellement fécond entre théorie et pratique. Comme pour tous les modèles de recherche, le nôtre a aussi ses limites à l'égard de la posture assumée.

La construction de savoirs référentiels en évaluation : enjeux pour un co développement professionnel en contexte de formation continue

Isabelle Nizet & Julie Lyne Leroux

Dans le cadre de deux projets de formation continue développés avec des enseignants de l'éducation des adultes, d'une part et des conseillers pédagogiques du secteur collégial, d'autre part, nous présentons deux démarches de construction collaborative de savoirs référentiels (Buisse, 2011) en évaluation. Chaque équipe de professionnels devant produire un dispositif de formation en évaluation pour des pairs ou des enseignants, la dimension conceptuelle des savoirs s'est avérée un enjeu de formation à propos duquel les besoins, les postures, les contributions ont révélé une asymétrie importante entre les participants et la chercheuse de chaque groupe. L'hypothèse de travail des deux groupes semblait être que les savoirs *conceptuels* sont traités automatiquement lorsqu'on aborde des savoirs pratiques, ce qui rend facultative la nécessité de s'y former de manière explicite. Dans le contexte de l'éducation des adultes, bien qu'elle ne soit pas **a priori** considérée comme nécessaire par les participants, la construction de savoirs conceptuels a été privilégiée et co analysée à l'aide d'un modèle conçu pour ce cadre (Nizet, 2013) et réinvesti par le groupe. En enseignement collégial, des plans de formation élaborés par les conseillères pédagogiques, bien que fondés sur une formation conceptuelle co planifiée avec la chercheuse, ne rendent pas visibles ces savoirs, qui semblent donc, **a posteriori**, ignorés. Ces constats nous amènent à questionner l'étape de la conceptualisation de savoirs professionnels dans le cadre de formations continues visant un rehaussement de compétences professionnelles et à comprendre en quoi elle constitue ou non pour les participants un passage crucial dans leur développement professionnel. Nous décrivons la scénarisation des trajets d'action, de formation, de recherche (Leroux, Boyer et Striganuk, 2013) et explorerons les pistes qu'offre un modèle d'accompagnement privilégiant l'étayage (Vial et Capparos Mencacci, 2007) dans ce contexte. Nous concluons par une réflexion sur les enjeux liés à la posture des chercheuses-formatrices.

Interdépendance entre le personnel scolaire et le chercheur pour l'appropriation de nouvelles pratiques en évaluation formative

Sylvie C. Cartier, Aline Boulanger, Julie Arseneault, Éliane Mourad, Manal Raoui & Thaïs Guertin-Baril

1. Contexte

Une phase essentielle à réaliser pour améliorer les pratiques pédagogiques est l'analyse de la situation (Tallerico, 2005). Or, les recherches à ce sujet portent surtout sur les notes et sur les appréciations obtenues sur le produit de l'apprentissage (Lafortune & Allal, 2008). La présente étude est originale par le fait d'analyser le processus même d'apprentissage, et en situation de lecture, ce qu'on appelle l'apprentissage par la lecture (APL). Cette analyse est rendue possible par l'évaluation formative servant à la régulation de pratiques sur les résultats obtenus. Dans le cas présent, l'évaluation formative est réalisée à l'aide d'un outil, le Questionnaire apprendre par la lecture (QAPL) (Cartier & Butler, 2003), développé et validé lors de recherches (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon, & Giammarino, 2011; Cartier, Butler, & Janosz, 2007), et maintenant informatisé.

La présente contribution repose sur la troisième étape d'une collaboration entreprise en 2006 entre la chercheuse et un regroupement de coordonnateurs à l'enseignement de commissions scolaires au Québec. À cette étape (2010-2012), la chercheuse avait à introduire l'outil d'évaluation formative (QAPL) aux coordonnateurs et aux conseillers pédagogiques afin que ces derniers développent leurs compétences à l'utiliser, à en interpréter les résultats et à accompagner les enseignants dans leur régulation de pratiques d'enseignement fondée sur les résultats obtenus par leurs élèves. Les coordonnateurs avaient à assurer l'intégration de cette pratique dans leur CS respective. Les coordonnateurs et la chercheuse ont partagé l'accompagnement des conseillers pédagogiques dans le projet. Ce contexte témoigne de la nécessaire interdépendance entre la recherche et la pratique pour soutenir la réussite scolaire des élèves.

2. Objectif de la communication

L'objectif de la communication est d'identifier les éléments d'interdépendance entre les coordonnateurs pédagogiques et la chercheuse pour l'appropriation de nouvelles pratiques en évaluation formative visant ultimement à favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre. Mieux comprendre cette interdépendance entre la chercheuse et les coordonnateurs permettra de situer les actions de collaboration ainsi que les apports et les enjeux d'une telle interdépendance au regard du développement professionnel des participants.

3. Cadre de référence

Le cadre de référence de l'étude repose sur celui de l'Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montesinos-Gelet, & Turcotte, 2012). Il met en relation, de manière complexe et dynamique, quatre facteurs qui peuvent influencer sur l'appropriation de pratiques pédagogiques par le personnel scolaire. Il s'agit des caractéristiques personnelles des membres, du contenu à s'approprier, de l'environnement scolaire et du soutien extérieur. La présente étude se penche sur le quatrième facteur, soit le soutien extérieur offert au milieu scolaire par les chercheurs universitaires. Dans ce cas, les approches de la recherche-action (Van der Maren, 2003; 2014) et de la recherche collaborative (Desgagné, 1997) servent aussi de référence à l'étude : le but visé est l'amélioration de pratiques et la collaboration repose sur la contribution de chacun.

4. Aspects méthodologiques

Cette étude de cas (Yin, 2009) est exploratoire. Elle a été réalisée auprès de quatre participants, trois coordonnateurs pédagogiques et une chercheuse. Quatre rencontres ont eu lieu entre ces participants. Les première et troisième rencontres comportaient le plus d'interactions : elles poursuivaient toutes les deux le but de planifier les activités auprès des conseillers pédagogiques. La première rencontre a servi à planifier l'ensemble des activités de l'année, alors que la troisième a permis de planifier plus en détail les deux dernières, soit celles sur l'analyse des données collectées au QAPL et sur le bilan du projet. La deuxième rencontre a porté sur la présentation des résultats du projet l'année précédente et la quatrième a servi à faire l'évaluation de l'année et à prévoir les suites à donner dans chacune des CS. Lors de cette rencontre, un seul coordonnateur était présent. L'un des deux absents a remis un court rapport écrit sur ces informations par courriel.

Les données tirées de l'enregistrement audio des rencontres et de journaux de bord ont fait l'objet d'analyses thématiques (Van der Maren, 2003) secondaires. Les résultats ont permis d'identifier trois principales actions relatives à l'interdépendance entre les participants : informer, discuter et réguler (autoréguler, coréguler et régulée de manière partagée) (voir tableau 1).

Tableau 1. Actions d'interdépendance, définitions et exemples

Actions d'interdépendance	Définitions	Exemples
Informer	<i>Mettre quelqu'un au courant de quelque chose¹.</i>	Connaissances issues des milieux de pratique ou de la recherche.
Discuter	<i>Échanger des idées, des opinions, des arguments sur un sujet avec un ou plusieurs interlocuteurs¹.</i>	Échange sur les préoccupations et les intérêts professionnels.
Réguler	<i>Autorégulation² : agir de manière stratégique, réfléchie et motivée en vue d'atteindre un objectif.</i>	Initiative d'amélioration personnelle.
	<i>Corégulation² : Lors de réalisation de projet commun, processus interactifs de soutien à l'apprentissage autorégulé.</i>	Influence réciproque des membres sur des décisions appartenant à chacun d'entre eux.
	<i>Régulation partagée² : Lors de réalisation de projet commun, processus de régulation collective de l'activité.</i>	Planification et suivi du projet commun. Ajustement du travail et du matériel pour convenir à tous.

1 Dictionnaire Antidote (2014)

2 Traduction libre de Hadwin et Oshige (2011)

5. Résultats

Les résultats de cette étude sont originaux et importants. D'abord, en contexte de recherche-action collaborative où l'interdépendance est postulée, les résultats ont montré que les interactions entre les participants se déclinent en diverses actions : informer, échanger et réguler. Dans certains cas, cette relation a reposé sur le partage d'information spécifique à chacun des contextes des partenaires. Par exemple, les coordonnateurs ont informé la chercheuse et les autres coordonnateurs de leurs connaissances sur leur CS, dont leur modèle de gestion et leur offre de services aux écoles. Ces informations ont permis à chacun de mieux comprendre les divers contextes dans lesquels le projet commun se déployait. Autre exemple, tous ont partagé des informations sur des recherches pertinentes pour le projet. Ce partage de références est important, car il a eu pour apport de permettre à tous de mieux comprendre les bases sur lesquelles reposent leurs connaissances respectives, notamment sur l'APL et sur l'évaluation formative. L'enjeu demeure de créer un sens commun de ces informations sur les contextes de chacun et sur les recherches de référence.

Dans d'autres cas, les préoccupations et les informations partagées entre les participants étaient communes. Les partenaires ont alors échangé sur ces informations et donné divers points de vue. Ces échanges ont porté sur divers aspects qui semblaient interférer avec le projet collectif sur l'évaluation formative à l'APL et sur l'accompagnement des enseignants. Il s'agit, par exemple, des interventions des représentants d'autres services de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation dans le suivi des écoles qui n'allaient pas dans le même sens que celles priorisées dans le projet et les degrés variés d'engagement des CP dans un projet collectif de commission scolaire. Ces échanges ont permis aux participants de situer les problématiques communes de leurs contextes et de planifier des activités qui visaient le partage d'une vision commune. Les deux actions, le partage d'information et les échanges ont eu comme apport d'aider chacun à mieux comprendre ce que les autres vivaient dans ce projet commun. Un des enjeux a été de garder le cap sur le projet commun tout en respectant les différentes façons des participants d'exercer leurs rôles et d'assumer leurs responsabilités dans le projet.

Dans un contexte d'interdépendance comme dans le cas d'une recherche-action collaborative, la transmission d'informations sur les modèles de gestion et les échanges sur l'engagement des conseillers pédagogiques dans ce projet collectif ont par ailleurs eu pour apport de mener à des actions de régulation de pratiques, et ce, à géométrie variable. Il a ainsi été convenu d'ajouter des rencontres dans deux des trois commissions scolaires. Dans la CS1, la chercheuse et le coordonnateur ont rencontré les directions d'école pour leur expliquer le déploiement du projet et les retombées attendues pour les enseignants et les élèves, alors que dans la CS 2, la chercheuse et le coordonnateur ont rencontré ensemble les conseillers pédagogiques pour approfondir avec eux ce qu'est l'APL et l'interprétation des données au QAPL.

Enfin, c'est lors de la gestion du projet commun que l'interdépendance entre les participants est la plus manifeste à travers diverses actions de régulation. Dans ce cas, les coordonnateurs et la chercheuse ont eu à autoréguler les objectifs personnels de développement professionnel à la lumière des connaissances et expériences des partenaires. Des défis relatifs à la gestion

du projet de recherche-action collaborative avec les directions d'école et avec les conseillers pédagogiques ont été observés, se rapportant aux rôles et responsabilités de gestionnaires de commission scolaire.

En plus de miser sur les objectifs personnels des participants, la force de ce projet a été le partage d'un but commun, ici le développement de compétence à l'évaluation formative sur l'APL et à l'accompagnement des enseignants sur cet aspect. Les partenaires ont corégulé leur contexte de travail en bénéficiant des rétroactions des collègues sur leur situation. Ils ont fait le point sur l'avancement du projet dans leur CS et mis en commun des ressources. La contribution de la chercheuse a été de les questionner sur leur conception du but commun, de les informer des travaux pertinents dans le domaine et d'ajuster des actions en fonction des besoins spécifiques des CS.

Finalement, les participants ont régulé de manière partagée le projet commun, soit le développement de compétence des CP de trois CS sur l'évaluation formative du processus d'APL afin d'informer les pratiques pédagogiques. Ils ont réalisé la gestion collective du but du projet et la valeur accordée à la relation recherche-pratique, ainsi que le déroulement des activités de formation professionnelle des conseillers pédagogiques. Par exemple, en ce qui concerne la gestion du but collectif, la chercheuse et les coordonnateurs ont assumé à tour de rôle le rappel de ce but, et la gestion des activités en ce sens.

6. Conclusion

La présente étude se proposait de mieux comprendre un des facteurs d'influence de l'appropriation de pratiques pédagogiques par le personnel scolaire, soit le soutien extérieur offert au milieu scolaire par les chercheurs universitaires. Dans ce projet, le soutien offert au milieu scolaire reposait la troisième étape d'une recherche-action collaborative sur l'APL. L'objectif consistait à identifier les actions d'interdépendance entre les coordonnateurs pédagogiques de trois commissions scolaires et la chercheuse. Cette troisième étape visait à ce que les participants s'approprient une démarche d'évaluation formative du processus d'APL à l'aide du QAPL informatisé et assurent l'intégration de cette pratique dans ces trois commissions scolaires. Mieux comprendre cette interdépendance entre la chercheuse et les coordonnateurs a permis de situer trois principales actions de collaboration, soit informer, échanger et réguler (autoréguler, coréguler et réguler de manière partagée) ainsi que les apports et les enjeux d'une telle interdépendance au regard du développement professionnel des participants.

Le sujet de l'évaluation formative a été un enjeu important à cette étape du projet, principalement au regard de l'appropriation de l'outil informatisé QAPL et du recrutement d'écoles pour le projet. De plus, l'analyse des données obtenues par le recours à l'outil informatisé et la régulation des pratiques en lien avec les résultats obtenus demeure un défi à relever par les conseillers pédagogiques. Ce défi fait présentement l'objet de la quatrième étape du projet, mettant en collaboration l'un des coordonnateurs et la chercheuse.

Références bibliographiques

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S.C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation, XL(1), 56-75.

Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary Students' Self-Regulated Engagement in Reading: Researching Self-Regulation as Situated in Context. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105. Retrieved March 13, 2011, from http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/ptam/1-2011_20110328/05_Butler.pdf

Cartier, S. C. & Butler, D. L. (2003). Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL). Document inédit

Cartier, S. C., Butler, D. L., & Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.

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.

Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.

Lafortune, L. & L. Allal (2008). Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels (3e édition)*. Bruxelles : De Boeck.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods (4e éd.)*. Californie : Sage.

Quand de nouvelles pratiques d'évaluation en classe se rencontrent avec des connaissances scientifiques qui émergent

Marcelo Giglio & Patricia Rothenbühler

Cette contribution réexamine une expérience entre un chercheur et une enseignante (les deux auteurs de cette communication) en analysant certains apports pour le développement professionnel de deux communautés, celle de la recherche et celle de la pratique d'enseignement.

Premièrement, les auteurs présentent l'objet de leur étude qui tente de mieux comprendre un continuum possible entre l'observation de l'enseignant lors d'une tâche créative réalisée par des élèves d'une classe de 6-8 ans et la guidance d'une situation d'autoévaluation avec la classe sur ladite tâche. En effet, le chercheur et l'enseignante ont l'intention de développer une activité dans laquelle l'enseignante engage ses élèves dans la rédaction d'une devinette et la création d'un dessin qui seront présentées ensuite à d'autres élèves. Cette activité met au centre l'activité créative, réflexive et collaborative des élèves ainsi que différentes formes d'observation, d'écoute et de discours de la part de l'enseignant. Comment l'enseignante peut-elle conduire une discussion réflexive avec la classe sur les manières de créer et de collaborer entre élèves et les préparer ainsi à la capacité de s'autoévaluer ?

Deuxièmement, les auteurs présentent ce qu'ils ont appris de cette expérience tant sur le plan de la pratique d'autoévaluation que sur le plan du développement professionnel. Ils s'attachent à présenter la manière dont la recherche et la pratique se rencontrent dans le cadre d'une approche méthodologique prédire, agir et observer (Giglio & Perret-Clermont, 2012; Giglio, 2013). Dans ce sens, cette approche offre à des enseignants une activité d'observation et de prise de conscience capable d'occasionner à la fois un développement professionnel et une démarche de production de savoirs.

Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche participative

Walther Tessaro

Bien que l'évaluation des apprentissages des élèves soit une des difficultés majeures rencontrées par les enseignants novices (De Stercke, 2010), elle reste généralement peu considérée dans les programmes de formation. Outre les apports théoriques, les formateurs ont à prendre en compte les aspects contextuels des pratiques évaluatives des enseignants, qui participent à une culture commune. Si les prescriptions de l'institution scolaire en sont des constituants évidents, s'ajoutent de nombreux autres repères auxquels les enseignants peuvent se référer et qui soutiennent les manières de faire admises ou partagées par les enseignants (Morrissette, 2010). Parmi ces repères, les épreuves externes nationales ou régionales sont des instruments significatifs mais dont les effets sont encore peu connus.

A partir de documents produits par les enseignants et d'outils proposés par les formateurs-chercheurs lors d'une recherche longitudinale, ainsi que des verbalisations en cours de correction et des échanges lors de dispositifs de modération sociale (Mottier Lopez, Tessaro & Filliettaz, 2012), nous avons examiné le rôle de ce type d'épreuves dans le choix des objectifs et des types de tâches proposés par les enseignants lorsqu'ils élaborent leurs propres épreuves certificatives et effectuent une notation. Nous nous sommes aussi penchés sur les formes que peuvent prendre les contributions des enseignants dans une démarche de type participatif.

Les premières analyses laissent supposer une contribution des épreuves externes à l'alignement et à une cohésion interne, tout en relevant le rôle des démarches de modération sociale dans l'harmonisation des pratiques (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales, 2012). Mises en place au sein d'établissements scolaires, elles apparaissent comme une modalité et un niveau d'action intéressants et constituent ainsi une perspective prometteuse pour favoriser le développement professionnel des enseignants.

EVADIDA - La question des « objets » d'évaluation dans les différentes disciplines

Muriel Briançon & Jean-François De Pietro

Que ce soit pour l'enseignement-apprentissage ou pour l'évaluation, se pose la question des « contenus », bien sûr, mais aussi des « types d'objets » que l'on choisit d'enseigner, faire apprendre, évaluer : *compétences, connaissances, capacités, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*, voire sans spécification particulière *objectifs*. Les termes utilisés par les différents auteurs, les différentes écoles et les différentes disciplines ne coïncident pas toujours, ce qui soulève de nombreuses questions qui, à l'interface entre didactique et évaluation, nous paraissent d'un intérêt évident : comment et en quels termes, les différentes disciplines définissent-elles leurs (types d')objets ? Il s'agira dans ce symposium, de s'interroger sur la légitimité des objets d'évaluation, leurs spécificités disciplinaires dans une perspective d'évaluation mais aussi didactique. Enfin, à travers des contributions qui examinent les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation dans différents contextes, nous nous demanderons notamment si les (types d')objets enseignés et/ou à enseigner sont – et doivent nécessairement être – les mêmes que les (types d')objets évalués et/ou à évaluer.

Premièrement, deux contributions discutent la légitimité des objets d'évaluation envisagés comme compétences par rapport au contexte et à la discipline auxquels ils sont rattachés.

En philosophie, M. Briançon questionne l'évaluation de trois « objets » ou *capacités philosophiques de base* (problématiser, conceptualiser, argumenter) dans le cadre d'une approche par compétences pour montrer que ses effets et son présupposé sont contraires à l'éthique.

L'éthique devient elle-même une compétence enseignée en formation des conseillers principaux d'éducation, posant de sérieux problèmes d'évaluation. J.-F. Dupeyron clarifie conceptuellement le trio évaluation-compétence-éthique et analyse ce qui se joue dans la *compétence éthique* pour en déduire de possibles objets et procédures d'évaluation.

Puis, trois contributions interrogent un même objet, la compréhension écrite, au regard de son enseignement, apprentissage et évaluation.

Constatant que la compréhension de textes est bien souvent enseignée et évaluée avec le même outil – le questionnaire –, S. Rodriguez-Smith et R. Goasdoué se demandent si l'enseignement de cette compétence ne se réaliserait pas très largement sur un mode uniquement évaluatif en cycle 3 de l'école primaire.

Dans le domaine du français en contexte scolaire en Suisse francophone, J.-F. de Pietro, M. Roth et V. Sánchez Abchi discutent des différents types d'objets qui sont enseignés et – peut-être – évalués et qui figurent dans le Plan d'Études Commun (2010) *pour l'enseignement*, et en proposent une modélisation.

S'intéressant aux rapports entre les objets enseignés et évalués en compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire à l'école algérienne, Z. Haroun montre avec une approche systémique le décalage de l'évaluation des compétences concernées par rapport au caractère interactif des différentes mobilisations lors du processus interprétatif.

Enfin, deux contributions nous plongent dans les pratiques effectives enseignantes en distinguant les objets prescrits et ceux qui sont effectivement mobilisés.

J.-L. Jadoulle et X. Stevens montrent, dans l'enseignement de l'histoire, un glissement progressif de l'énoncé de savoirs et savoir-faire vers celui de compétences dans les curricula récemment introduits en Belgique francophone et font l'hypothèse d'une évolution dissymétrique entre les objets d'évaluation et les objets d'enseignement en histoire.

Les pratiques professionnelles et l'agir évaluatif des enseignants sont au cœur de la contribution de R. Pasquini qui s'intéresse à l'écart entre les objets prescrits et ce qu'en font les enseignants, ainsi qu'à la compréhension qu'ils ont des objets qu'ils sont amenés à enseigner et surtout, à évaluer.

Ces communications, qui questionnent d'une manière renouvelée les notions d'objet et de compétence, ainsi que l'interdisciplinarité et la transversalité de certains de ces objets d'évaluation, ont été discutées et mises en perspective par A. Fagnant. Elles soulèvent notamment, dans une perspective didactique voire anthropologique, la question de la légitimité des objets à prendre en compte dans l'enseignement d'abord puis dans l'évaluation et dans la société.

Ce symposium est composé des communications suivantes, listées dans leur ordre de présentation :

« Evaluation et approche par compétences en philosophie. Réflexions exploratoires à partir d'une étude comparative menée en Licence des Sciences de l'Education »

Briançon, Muriel, Aix-Marseille Université (France)

« L'évaluation de la compétence éthique »

Dupeyron, Jean-François, Université de Bordeaux (France)

« L'évaluation de la compréhension par des questionnaires : des questions pour apprendre, pour comprendre, pour attester ? »

Rodriguez-Smith, Sabine, Université Paris-Descartes (France)

Goasdoué, Rémi, Université Paris-Descartes (France)

« Qu'évalue-t-on dans la compréhension écrite ? Réflexions à partir du Plan d'études romand (PER) »

de Pietro, Jean-François, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel (Suisse)

Sánchez Abchi, Verónica, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel (Suisse)

Roth, Murielle, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel (Suisse)

« Les objets d'enseignement et d'évaluation en compréhension de l'écrit : rupture, discordance ou continuité ? »

Haroun, Zineb, Université Constantine 1 (Algérie)

« Evaluer l'évolution de la « culture historique scolaire » des élèves au sortir du secondaire. Etude transversale (2002-2009) »

Jadoulle, Jean-Louis, Université de Liège (Belgique)

Stevens, Xavier, Université de Liège (Belgique)

« L'évaluation certificative des apprentissages des élèves : une problématique pédagogique ou didactique ? »

Pasquini, Raphaël, HEP Vaud, Lausanne (Suisse)

Discussion

Fagnant, Annick, Université de Liège (Belgique)

Évaluation et approche par compétences en philosophie : Réflexions à partir d'une étude comparative menée en Licence des Sciences de l'Éducation

Muriel Briançon

1. Introduction et problématique

L'apprentissage du « philosopher »*, influencé par l'approche par compétences venue du monde anglo-saxon, implique l'appropriation par l'élève de plusieurs types d'« objets » :

- contenus philosophiques (savoirs théoriques et d'expérience),
- capacités de problématisation, conceptualisation, argumentation (savoir-faire),
- processus et aptitudes à mobiliser ses ressources (attitudes et façons d'être).

Nous ne nous intéressons dans cette contribution qu'aux trois 'objets' appelés « capacités philosophiques de base » : « la *problématisation* ou capacité de s'interroger sur le sens », « la *conceptualisation* ou capacité de définir en compréhension une notion » et « l'*argumentation* ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels » (Tozzi, 2012 a, p. 29).

L'approche par compétences à travers la définition de ces trois capacités permet-elle alors d'évaluer l'apprentissage du philosophe ? Des critères des trois objets d'évaluation sont facilement repérables et énonçables. La tentation d'une évaluation-mesure et/ou d'une évaluation-gestion (Vial, 2012) du philosophe est alors grande. Mais l'approche par compétences appliquée au philosophe est controversée (Dogat, 2014 ; Tozzi, 2014) et repose selon nous sur des présupposés qu'il est nécessaire de rappeler. A vouloir tout découper, tout analyser, tout évaluer, l'approche par compétences est-elle vraiment légitime pour l'apprentissage du philosophe ?

2. Méthodologie

Apprendre à philosopher sur des questions d'éducation et de formation est l'un des objectifs des cours de Philosophie de l'Éducation, dispensés en Licence 3 au Département des Sciences de l'Éducation d'Aix-Marseille Université. En 2013-2014, nous avons mené une expérience comparative intéressante sur deux Unités d'Enseignement (UE) de Philosophie de l'éducation, la première 100% en présentiel (36 étudiants en formation professionnelle continue), la seconde 100% en ligne (22 étudiants en formation initiale). Malgré l'hétérogénéité des deux dispositifs, cette expérience a permis un questionnement exploratoire différentiel par une approche qualitative et interprétative de l'impact de l'évaluation sur la mobilisation et le ressenti des étudiants dans le cadre d'une approche par compétences appliquée à la philosophie.

Notre méthodologie a consisté en la collecte, l'interprétation et la discussion de données de deux natures différentes : 1) Les réponses des étudiants au questionnaire distribué en fin de cours (questions fermées et ouvertes). 2) Notre récit de formatrice impliquée.

3. Quelques résultats

Dans cette contribution, nous présentons quelques résultats :

3.1 Le rapport des étudiants à l'évaluation

Par rapport aux étudiants présents, les étudiants en ligne expriment une plus grande contrariété à être évalués et redouteraient davantage une modalité orale d'évaluation. La rencontre régulière et physique avec le formateur n'aurait-elle pas une influence sur le rapport des étudiants vis-à-vis de l'évaluation en philosophie ?

* Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, s'efforce d'opérationnaliser l'approche par compétence à l'apprentissage du philosophe, qu'il définit de la façon suivante : « Philosophe, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-même), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation de thèses et d'objections » (Tozzi, 2012 b, p. 35).

3.2 L'impact des modalités d'évaluation sur la mobilisation des étudiants

D'un côté, les étudiants en ligne évalués en contrôle final se sont peu manifestés sur les forums. De l'autre côté, les étudiants présents, évalués en contrôle continu à 50% (4 rendus intermédiaires) et en contrôle final à 50% (dissertation), se sont bien impliqués tout au long de l'année. Doit-on forcément introduire du contrôle continu pour contraindre les étudiants à rester mobilisés en cours de philosophie ?

3.3 L'impact de l'évaluation sur le ressenti des étudiants

Seulement deux étudiants en ligne ont exprimé sur les forums leur peur et leur inquiétude vis-à-vis de l'évaluation du dossier de philosophie. Au contraire, les étudiants présents ont exprimé massivement leurs angoisses. Si l'évaluation concerne toutes les disciplines, la philosophie exacerbe les angoisses évaluatives. Les polémiques sur l'utilisation et l'évaluation de la dissertation de philosophie à l'épreuve du baccalauréat sont connues (Merle, 2010). Prendre conscience et utiliser les angoisses évaluatives pour questionner et redonner du sens au philosopher nous semble être un geste professionnel de l'enseignant de philosophie.

3.4 L'utilité d'un exercice d'évaluation formatrice pour apprendre à philosopher

Avec les étudiants présents, un travail collaboratif de co-construction des critères d'évaluation du dossier philo dans le cadre d'une évaluation formatrice (Vial, 2012) a été mené permettant l'élaboration d'une grille d'évaluation précise. L'évaluation individuelle puis par groupe de 4 de 7 copies de l'an passé montra que l'évaluation à l'aide de la grille et du barème détaillés restait très subjective avec des écarts significatifs entre évaluateurs. Des questionnements de plus en plus philosophiques permirent de conclure que l'évaluation ne pouvait pas reposer seulement sur la grille. Ce travail d'évaluation formatrice expliquerait qu'au final les étudiants présents ont exprimé nettement moins de contrariété à être évalués que les étudiants en ligne.

3.5 La question éthique de l'évaluation en philosophie

Le formateur devient évaluateur, devant juger de la mise en œuvre des trois capacités philosophiques et attribuer des notes. La question de l'évaluation de l'apprentissage du philosophe dans le cadre d'une approche par compétences pose pourtant une problématique essentielle : peut-on évaluer dans une « logique de contrôle (Vial, 2012), les processus de pensée d'une personne qui restera à jamais un Mystère (Lévinas, 1961) ? L'enseignant de philosophie peut-il évaluer les processus de pensée d'autrui fussent-ils philosophiques, c'est-à-dire leur attribuer une valeur ?

Références bibliographiques

Dogat, R. (2014). Pour ou contre les compétences ? *Côté Philo*, n°18, p. 7-11.

Lévinas E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.

Merle, P. (2010). La notation de la compétence philosophique. Spécificités de la philosophie et spécificités de l'évaluation. *Côté Philo*, n°14, p. 9-24, <http://www.acireph.org/Files/Other/CP14%20WEB.pdf>

Tozzi, M. (2014). L'intérêt d'une approche par compétences en philosophie. *Côté Philo*, n°18, p. 13-17.

Tozzi, M. (2012 a). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, n°73, p. 22-51, http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RDES_073_0022

Tozzi, M. (2012 b). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Grenoble : Chronique sociale.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Belgique : De Boeck.

L'évaluation de la compétence éthique

Jean-François Dupeyron

Le cahier des charges de la formation des maîtres de l'école française définit depuis 2006 une «compétence éthique» qui est actuellement formulée ainsi dans le *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

Sa formulation a consigné en un seul champ des habiletés diverses, certaines reliées à l'engagement éthique de l'acteur, d'autres à sa responsabilité juridique, d'autres encore à un ancrage déontologique qui souffre par ailleurs d'une absence de codification. Il va sans dire que l'évaluation de cette compétence, qui est censée être faite dès les épreuves de recrutement, pose de sérieux problèmes. Quels sont les objets visés par cette évaluation ?

L'institution scolaire a très partiellement répondu à cette question en posant un cadre assez souple pour les épreuves comportant un jugement sur la maîtrise supposée de la compétence éthique. Nous souhaitons aller plus loin en examinant conceptuellement le trio composé par les termes *évaluation*, *compétence* et *éthique*. En complément de cette clarification conceptuelle, nous utiliserons notre recherche en cours sur l'expérience de construction éthique des conseillers principaux d'éducation (par le biais d'entretiens compréhensifs), afin de mieux comprendre ce qui se joue dans la compétence éthique et donc d'en déduire de possibles objets et procédures d'évaluation.

Les notions d'*éthique appliquée* et de *code déontologique* encadreront ce travail, dont voici les principaux éléments d'argumentation :

a) En nous inspirant des travaux de Canguilhem sur la normativité de la vie, nous distinguons deux façons de pratiquer l'évaluation dans les apprentissages : une évaluation *par les normes* et une évaluation *par la normativité*. La première repose sur la définition des normes utilisées pour porter un jugement de conformité quant à une activité ou un comportement : elle peut fonctionner de façon assez pertinente si elle connaît correctement la nature de ce qu'elle évalue, même si sa vocation essentielle est d'imposer le pouvoir des normes sur le vivant. La seconde repose à l'inverse sur l'acceptation première de la normativité de la vie, c'est-à-dire de son pouvoir de créativité et d'individualisation ; elle fait donc passer au premier plan l'observation et la connaissance de ce qu'elle évalue, et est portée par une autre vocation : adapter les normes au vivant tel qu'il se manifeste.

b) Or, concernant la « compétence éthique », deux problèmes majeurs se posent : *primo*, l'usage difficile de la notion de compétence pour décrire l'activité de l'agent éthique ; *secundo*, la méconnaissance de la nature de cette activité. Nos conceptions de l'agir éthique reposent en effet sur une vision intellectualisée du jugement moral (à partir de l'image d'une conscience souveraine et solitaire) et sur l'idée que l'agent éthique utilise lui-même des normes morales (les valeurs de la République, par exemple) pour guider quotidiennement son action.

c) Une enquête menée auprès de Conseillers principaux d'éducation (CPE) pour tenter de mieux connaître leur vie éthique et déontologique montre justement que cette vie diffère largement de l'image normée qui en est donnée par nos conceptions usuelles. Cette recherche essaye de comprendre la façon avec laquelle les CPE en début de carrière s'emparent de l'injonction institutionnelle à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » et tentent d'assumer la dimension éthique et déontologique de leur vie professionnelle. La méthode de travail, inspirée des protocoles des entretiens compréhensifs, mobilise un cadre théorique foucauldien afin de confronter celui-ci aux paroles des agents, interrogés de façon individuelle. Il en ressort une vie éthique animée principalement par le souci professionnel des missions à accomplir, orientée vers le souci de l'élève, faible utilisatrice des concepts moraux mais pratiquant une éthique appliquée dont la charge est très forte dans le quotidien des CPE.

d) Quelques perspectives de formation et d'évaluation peuvent donc être proposées :

- la nécessité d'entraîner la profession vers un travail de définition de son code déontologique ;
- la pertinence du travail de formation à partir d'études de cas ;
- le rôle fondamental que joue le milieu professionnel, à savoir la qualité de la vie scolaire, dans la pratique de la compétence éthique.

In fine, l'évaluation de la compétence éthique ne semble pertinente que si elle en passe par l'observation de la vie scolaire dans laquelle évolue l'agent éthique et par l'élucidation – via la narration et la discussion sur les dilemmes éthiques – de ses pratiques. Ces conditions font donc peser un fort soupçon d'inanité quant à l'évaluation portée lors des oraux des concours de recrutement. Par contre elles confirment que la connaissance et l'amélioration de la forme de vie scolaire imposée aux différents acteurs (autant adultes qu'adolescents) sont les bases concrètes de la mise en place de la compétence éthique et, au-delà, du maintien d'une vie collective animée par des principes partagés.

L'évaluation de la compréhension par des questionnaires : des questions pour apprendre, pour comprendre, pour attester ?

Sabine Rodriguez-Smith & Rémi Goasdoué

Si comme l'affirment Cèbe et Goigoux (2009), la compréhension de textes est paradoxalement « la matière scolaire la plus évaluée et la moins enseignée », on pourrait peut-être même aller jusqu'à se demander si l'évaluation ne tient pas lieu, en la matière, d'enseignement. De fait, la compréhension de textes est probablement une des matières scolaires pour lesquelles la frontière entre apprentissage et évaluation demeure la plus ténue.

La compréhension de textes pose d'emblée la question des objets à enseigner et à évaluer. Les curricula demeurent, en effet, relativement lapidaires quant aux contenus des enseignements et des objectifs à atteindre en fin d'école primaire (CM2).

D'autre part, à travers nos entretiens issus d'une enquête précédente portant sur les représentations et les conceptions implicites des enseignants (Goasdoué, Rodriguez-Smith et Jhean-Larose, à paraître), il apparaît clairement que la pratique dominante pour enseigner/évaluer la compréhension est le questionnaire. Il semble même, dans leurs propos que les évaluations internes soient très souvent des calques des évaluations externes. Ainsi, l'enseignement se réaliserait très largement sur un mode uniquement évaluatif ? Enseignement, évaluation interne et évaluation externe seraient des petites poupées russes ?

Cependant, une analyse a priori des questionnaires des évaluations externes de compréhension de textes narratifs révèle que cette absence de frontière nette entre apprentissage et évaluation existe peut-être également dans l'outil d'évaluation lui-même. Bien que la finalité avérée des évaluations externes ne soit clairement pas d'aider les élèves à mieux comprendre le texte mais bien d'évaluer un niveau de performance, l'analyse des propriétés des questions permet de mettre à jour une catégorisation différenciant des questions « pour enseigner », i.e. des questions qui visent à influencer la compréhension du texte chez les élèves et des questions « pour évaluer », i.e. des questions qui cherchent à attester de ce qui est « déjà-là ».

Prenons pour exemple le livret de l'élève des évaluations nationales 2012 en CM2 portant sur un extrait de « Claudine à l'école » de Colette:

- A) Recopie deux expressions qui montrent qu'il fait sombre dans la forêt.
- B) À ton avis, est-ce que Claudine aime se promener dans la forêt ? En t'aidant du texte, explique ton point de vue.
- C) Dans le passage « pas broussailleux, ceux-là, des arbres comme des colonnes, des sentiers étroits où il fait presque nuit à midi, où la voix et les pas **sonnent** d'une façon inquiétante. » explique ce que veut dire le verbe **sonner**.
- D) Que fait le personnage principal quand il pleut trop fort dans la forêt ?
- E) Entoure dans le texte une expression où l'auteur montre qu'un arbre peut servir de protection.
- F) Parmi les résumés proposés ci-dessous, entoure la lettre correspondant à celui qui résume le mieux le texte que tu viens de lire ci-dessus.

Nous remarquons que les questions A), D) et E) portent sur des points précis du texte, alors que les questions B), C) et F) invitent plutôt les élèves à prendre une distance réflexive avec le texte. On peut considérer que ces trois questions ne font pas qu'attester d'un « déjà-là » : elles sont susceptibles d'apprendre aux élèves quelque chose sur le texte. Ainsi certaines questions relèveraient d'un questionnaire de compréhension et d'autres d'un questionnaire de lecture littéraire ? Les deux groupes de questions, en effet, ne font pas appel à la même posture de lecture, telles que les définissent Picard (1986) et Bucheton (1999).

Reprenant le modèle du jeu du psychanalyste Winnicott (qui peut se présenter sous deux formes, le play et le game), Picard envisage la possible coexistence de plusieurs instances chez le lecteur. Dans *La lecture comme jeu*, il distingue l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur qui se superposent et interagissent : le lecteur (personne physique, le corps lisant) ; le lu (inconscient du lecteur, instance sollicitée par le play) ; le lectant (instance intellectuelle, lecteur critique, instance sollicitée par le game).

À partir du travail de Picard, Bucheton dégage cinq postures de lecture chez les élèves : 1) le texte tâche (confusion sur les personnages et actions, sans début de construction d'une signification) ; 2) le texte action (le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes; il lit le récit comme un miroir de ce qu'il pourrait vivre); 3) le texte signe (le texte est lu comme une métaphore du message de l'auteur) ; 4) le texte tremplin (le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles) ; 5) le texte objet ou posture lettrée (le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte).

Dans le questionnaire étudié, les questions, non seulement, relèvent de postures différentes, mais parfois même ne font pas appel à la posture qu'elles prétendent en surface convoquer. La question B), par exemple, se présente comme une question d'opinion. On semble demander leur avis aux élèves alors qu'en réalité, il n'y a qu'une seule bonne réponse. Aux élèves de trouver les éléments du texte qui justifient la bonne réponse. En définitive, il s'agit pour l'élève de jouer avec la posture 2 et la posture 4.

Mais c'est surtout l'enchaînement des questions et le changement abrupte d'une posture à l'autre qui peuvent pénaliser les élèves les plus faibles. Cèbe et Goigoux (2009) en font une des caractéristiques principales des faibles compreneurs : ils ont du mal à faire évoluer la représentation initiale du texte au cours de leur lecture. Le passage de la question A) à la question B) peut influencer la réponse des certains élèves par la simple connotation négative de l'adjectif « sombre ».

Il s'agit donc, pour l'élève de jongler avec les différentes postures de lecture, de passer du play au game. Mais pour cela, ne faut-il pas posséder la posture 5?

On peut donc se demander si la modalité-même de questionnement n'influence pas les élèves de niveaux inégaux. Ceci conduit à s'interroger par contre coup sur l'effet des questionnaires sur l'évolution de la compréhension, domaine où nombre de dispositifs profitent plus à ceux qui maîtrisent déjà mieux la compréhension.

Qu'évalue-t-on dans la compréhension écrite ? Réflexions à partir du Plan d'études romand (PER)

Jean-François de Pietro, Murielle Roth & Verónica Sanchez Abchi

Notre communication a pour objectif de définir et discuter les différents types d'objets qui sont enseignés et – peut-être – évalués dans le domaine du français, à l'exemple de la compréhension de l'écrit, en Suisse romande et de quelle manière ceux-ci peuvent être situés dans la perspective d'un enseignement visant l'acquisition et le développement de compétences et de connaissances.

L'« espace romand de la formation » vient de se doter d'un plan d'études romand (PER) commun qui a pour but d'assurer « la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (PER, Présentation générale, 2010, 12). Au-delà de cette visée générale, ce référentiel d'enseignement mentionne des *objectifs* d'apprentissage et des *attentes fondamentales* et décrit une progression des apprentissages, mais sans que l'on sache toujours de quelle nature sont les objets concernés (connaissances ? compétences ?...). Une tendance, observée dans certains des cantons qui forment la Suisse romande, consiste dès lors à tout considérer comme des compétences – car le terme est à la mode ! – et à établir des listes interminables de telles compétences, incluant des « objets » très locaux, tel que *accorde le participe passé employé avec l'auxiliaire être avec le sujet du verbe* aussi bien que des capacités de haut niveau, par exemple *écrit un texte à visée argumentative incluant l'exposition du sujet ou de la controverse, une opinion et au moins trois arguments*. Cette solution ne nous satisfait pas, pour diverses raisons :

- elle fait perdre à la notion de compétence tout ce que celle-ci peut receler d'intéressant ;
- elle mêle des objets qui selon nous sont de nature différente et ne peuvent pas être travaillés – et, *a fortiori*, évalués – de la même manière ;
- elle rend difficile une réflexion didactique sur la manière dont les différents objets s'articulent entre eux.

De plus, les mêmes ambiguïtés perdurent, voire sont amplifiées, dès lors qu'on souhaite réfléchir à la manière d'évaluer les éléments figurant dans le PER – qui ne saurait donc constituer un référentiel d'évaluation (Marc & Wirthner, 2013, p. 5). En effet, si certains de ces objets ne semblent guère poser problème, du moins lorsqu'on les évalue sous forme de QCM, d'« exercices » décontextualisés, voire de questions factuelles, il en va bien différemment lorsque l'on aspire à « mesurer » des compétences – dont l'une des caractéristiques reconnues est d'être contextualisées, activées en situation (Candelier, 2012 ; Pekarek Doehler, 2005).

Dans notre contribution, il s'agira donc de réinterpréter les contenus d'enseignement-apprentissage, tels qu'ils sont formulés dans le PER, en des objets observables – et peut-être évaluables – dans des activités concrètes de divers formats. Dans nos analyses et réflexions, il en découle un *modèle* qui tente de définir et clarifier le statut et la nature des objets et qui les structure en explicitant les liens entre eux. Dans la perspective de l'évaluation, il s'agit dès lors d'examiner si un tel modèle peut s'avérer opératoire. Notre position à cet égard repose sur trois hypothèses :

- la discipline français, et notamment ce qui relève de la compréhension écrite, contient des « objets » de diverses natures et de divers niveaux ;
- la manière d'enseigner et d'« évaluer » ces objets varie en conséquence et suppose de développer des activités de différents formats, caractérisées par divers paramètres tels que : degré de contextualisation, pertinence sociale, complexité, etc. ;
- s'il paraît possible de « mesurer » certaines connaissances de manière décontextualisées – et donc d'en inférer que cette connaissance *est présente chez l'apprenant*, cela ne semble pas possible pour ce qui est de l'ordre des compétences et nous invite par conséquent à envisager autrement leur évaluation.

La dernière partie de notre réflexion porte ainsi sur la manière d'envisager l'évaluation de compétences. Nous nous interrogerons d'abord sur la manière de concevoir – en contexte scolaire – les compétences : quels objets doit-on envisager comme des compétences ? Nous sommes d'abord partis d'objets de haut niveau (compétence de produire des textes qui argumentent*, compétence de comprendre des textes qui racontent, etc.). Constatant alors que plus ces objets sont de haut niveau plus les critères de contextualisation, de pertinence sociale s'avéraient délicats et posaient des problèmes de mesure, nous nous sommes

* « ... Dans le PER, les genres sont au cœur des activités de production et de compréhension ; ... » (PER, 2010, Lexique).

posé diverses questions : depuis quel degré de complexité peut-on / doit-on parler de compétence ? Des « objets » tels que *reformuler, argumenter, problématiser, etc.*, doivent-ils être envisagés comme des compétences ? ou des connaissances, voire des savoir-faire ? Comment tenir compte de la diversité des contextes ? Peut-on, dès lors, « mesurer » de telles compétences ?...

Au terme de ces réflexions, nous aboutissons à une conception de l'évaluation qui fait certes une place aux compétences – pour autant qu'elles soient définies de manière claire – mais dans une perspective holistique, interprétative plutôt qu'éduométrique, et qui accorde également une place explicite à d'autres types d'objets à évaluer.

Nous espérons par ailleurs qu'une telle manière de concevoir l'évaluation permette de repenser en même temps les liens entre évaluation et enseignement (qu'est-ce qui doit être enseigné ? et évalué (formativement et/ou sommativement) ?), dans une perspective qui soit résolument *didactique*.

Références bibliographiques

Candelier, M. (Éd.). (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes (CELV). [Page web]. Accès : <http://carap.ecml.at/> (Page consultée le 02.09.2014).

Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPP).

Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences. In : J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Eds). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 41-68.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 02.09.2014).

Les objets d'enseignement et d'évaluation en compréhension de l'écrit : rupture, discordance ou continuité ?

Zineb Haroun

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire à l'école algérienne connaissent une redéfinition de leurs fondements théoriques, pédagogiques et méthodologiques suite à la réforme de l'enseignement du français. Cette refonte parvient dans un contexte international qui s'inscrit dans « le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain » (MEN, 2009a, p. 9) et qui assiste à un « rehaussement des standards de la littérature » (Pierre, 1994, p. 281).

Dans ce nouveau contexte institutionnel, l'idée à travers cette recherche doctorale est de mettre en évidence l'(les) objet(s) qui est(ont) au cœur de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire, et de saisir le degré de rupture, de discordance et de continuité entre les objets des deux activités.

En se référant aux modèles les plus influents dans le domaine de la compréhension de l'écrit (van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1998 ; Giasson, 2012), à l'enseignement stratégique (Deschênes, 1991 ; Falardeau & Gagné, 2012) ainsi qu'à l'évaluation des compétences et l'évaluation de la compréhension de l'écrit (Turcotte, 1994 ; Tardif, 1994 ; Roegiers, 2004), il se dégage des objets en rapport avec des processus, des stratégies et des connaissances. Ces éléments qui s'avèrent consubstantiels sont constitutifs d'un ensemble intégrateur qui est la compétence. Celle-ci regroupe des composantes relevant de l'ordre du décodage, du linguistique, du textuel, du référentiel ainsi que du stratégique (Cèbe & Goigoux, 2009). D'autres composantes en rapport avec la compétence discursive (Tardif, *ibid.*) et la compétence affective (Lafortune & al., 2011) sont également mobilisées pour la saisie du sens d'un texte. Par ces constituants, la compétence en compréhension de l'écrit recouvre ainsi des dimensions langagière, cognitive, métacognitive (Turcotte, *ibid.*) et affective (Tardif, *ibid.*).

La mise en œuvre de ces compétences s'opère à l'intérieur d'un processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit où se croisent un lecteur-apprenant et un enseignant en situation de lecture scolaire (Turcotte, *ibid.*). Ces situations, à des fins d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, s'articulent autour d'objets en rapport avec des compétences de déchiffrement et linguistique comme préalable à l'interprétation d'un texte. En privilégiant une conception « étagée » (Goigoux, 2004, p. 39) de l'enseignement de la compréhension, l'évaluation de l'activité de construction du sens d'un texte met en avant, dans les épreuves des items qui favorisent une mobilisation plutôt parcellaire qu'interactive des compétences de compréhension de texte.

Les rapports d'interdépendance, qui se manifestent entre l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit, imposent le dispositif pédagogique (Montandon, 2002) comme cadre d'analyse permettant la détermination des objets enseignés et des objets évalués pour les classes de 5^e année. Le caractère systémique de cette sphère met en relation l'enseignant, les élèves et les objets d'enseignement et d'évaluation. Dans le cadre de cette relation, l'approche des objets en question est effectuée à partir des pratiques d'enseignement et leur rapport avec les démarches d'apprentissage des élèves. Faisant ainsi usage de la dimension prescrite du curriculum (Audigier, Crahay & Dolz, 2006) qui renvoie au « que doit-on enseigner » (*ibid.*, p.122), défini en termes de compétences disciplinaires et transversales et de sa dimension effective qui recouvre « le comment enseigner ce quoi à qui » (*ibid.*) et « se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement » (*ibid.*).

Ainsi, il est question d'une analyse de l'ensemble « des prescriptions » (Goigoux, 2007, en ligne) destinées aux enseignants afin de saisir l'usage dont il est fait de la notion de compétence et de son évaluation dans les référentiels (Dolz & Ollagnier, 2002). Dans ce sens, la démarche d'analyse préconise une double entrée :

- Une entrée par sa définition.
- Une entrée par le dispositif de son évaluation.

L'enjeu ici, est de souligner les décalages qui peuvent exister entre *les définitions de la compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés* (Bain, 2002).

Le concept de compétence est par la suite mis en perspective à travers les questions des textes de l'activité de compréhension du manuel de français, et à travers l'analyse de 11 modèles d'épreuve proposés par le ministère. L'objectif est d'identifier les compétences évaluées par chaque item dans une perspective comparative avec l'objet défini par les préconisations officielles de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. L'examen de l'ensemble des questions est effectué au moyen d'une grille inspirée des travaux sur les types d'items (Laveault & Grégoire, 2002), sur la relation question/réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe & Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1991). Le curriculum effectif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de texte, à travers les observations directes de 04 classes et les évaluations écrites de ces mêmes classes (02 évaluations par classe), est examiné à partir de cette même grille. Les indicateurs retenus sont :

- Les types d'items,
- les types d'information ou le niveau construit de la représentation,
- les stratégies et types de stratégies mobilisés,
- les compétences et composantes de la compétence déployées.

Les premiers résultats concernant les pratiques prescrites relèvent des ambiguïtés quant à la compétence stratégique qui, en dépit d'une reconnaissance institutionnelle, s'avère confuse sur le plan définitoire et implicite sur le plan de son enseignement. Ce résultat aura de l'effet sur les pratiques effectives dont l'analyse confirme le caractère implicite de son enseignement en dépit de leur recours à certaines caractéristiques de l'enseignement stratégique comme la situation - problème, l'explicitation du fonctionnement de certaines stratégies relatives à la structure du texte, et les verbalisations en tant que moyen d'acquisition. Selon ces premiers résultats et selon une perspective interventionniste, l'idée est de parvenir à faire des propositions didactiques relatives à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte. Ce qui va contribuer à la définition des objets d'enseignement et d'évaluation en fonction des besoins cognitifs des jeunes lecteurs du cycle primaire et par ricochet, à renforcer les écrits curriculaires de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit au primaire.

Références bibliographiques

- Audigier, F, Crahay, M., Dolz, J. (Eds.) (2006). *Curriculum enseignement et pilotage*, Bruxelles : de boeck.
- Bain, D. (2002). « De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes », dans, Dolz, J. & Ollagnier, E. *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck université, 129-148.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Deschênes, A-J (1991). « La lecture une activité stratégique », dans *Les entretiens Nathan sur la lecture*. Paris : Nathan, 29-49.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck université.
- Falardeau, E. & Gagné, J-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. In *Enjeux*, n°83, 91-120.
- Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2004). Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture. *Revue des hautes écoles pédagogiques*, n°2, 37-56.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, vol. 1 n°3 [en ligne]. URL : <http://educationdidactique.revue.org/232>
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processus*. Needham Heights.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Lafortune, L. & al. (2011). *Approches affective métacognitive et cognitive de la compréhension*. Presses de l'université du Québec.
- Laveault, D.& Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : de boeck.
- Ministère de l'Education Nationale (2009a). *Référentiel général des programmes*. Alger : ONPS.
- Montandon, C. (2002). *Approche systémique des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : l'Harmattan.
- Pierre, R. (1994). « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire », dans, Boyer, J-Y, Dionne, J-P, Raymond, P. (1994). *Évaluer le savoir- lire*, Montréal: Les Éditions logiques, 275-315.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1994). « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », dans, Boyer, J-Y, Dionne, J-P, Raymond, P. (1994). *Évaluer le savoir- lire*, Montréal: Les Éditions logiques, 69-101.
- Turcotte, A-G. (1994). Compétences et perception du lecteur évalué de façon authentique. *LIDIL. L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*, n°10, 13-37.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York : Academic Press.

Évaluer l'évolution de la « culture historique » des élèves au sortir du secondaire

Jean-Louis Jadoulle & Xavier Stevens

1. Contexte problématique

Jusqu'en 1999-2000, en Communauté française de Belgique, les objets d'enseignement et d'évaluation en histoire étaient formulés en termes de savoirs et de savoir-faire. Sur le plan de l'évaluation, les programmes n'apportaient aucune précision quant au niveau de maîtrise attendu de ces savoirs et de ces savoir-faire.

À partir de 1999-2000, les curricula désignent deux types d'objets à enseigner : les compétences d'une part, les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) que l'élève mobilisera dans le cadre de l'exercice de ces compétences, d'autre part. Si ces deux types d'objets sont matière à évaluation, sur le plan certificatif, les compétences priment.

Cette évolution a suscité la crainte, chez les enseignants d'histoire que le projet de faire apprendre des compétences n'amène une « réduction des connaissances » des élèves : en avril 2001, soit quelques mois avant la mise en œuvre des nouveaux programmes, ils étaient 58 % des professeurs d'histoire travaillant dans des établissements d'enseignement secondaire de transition affiliés à la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (Fesec), à le craindre (Jadoulle, Letor, De Ketele, Vandenberghe & Estevan, 2002). Leur perception dominante semblait donc être que, entre les finalités culturelles qui demeurent clairement affirmées dans le référentiel inter-réseaux fixant les compétences terminales d'une part (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Référentiel des « Compétences terminales et savoirs requis en histoire »*, Bruxelles, 1999), les finalités intellectuelles que l'« approche par compétences » met en avant d'autre part, il existait une forme de concurrence dont le bagage de « connaissances » des élèves ferait les frais.

2. Questions et dispositif de recherche

L'objectif du présent dispositif de recherche était d'apprécier dans quelle mesure cette crainte des enseignants était fondée. Plus précisément, il s'agissait de répondre à trois questions de recherche :

1. Qu'en est-il de l'état des « acquis culturels » des élèves au sortir du secondaire ?
2. Ces « acquis culturels » sont-ils dépendants du profil, notamment, socio-économique des écoles et des filières d'enseignement que fréquentent les élèves ?
3. Ces « acquis culturels » ont-ils évolué durant les premières années de mise en œuvre du nouveau curriculum ?

En avril 2002, deux cohortes d'élèves sortant de 6^e année des filières de transition et répartis dans 76 établissements du réseau d'enseignement catholique se sont vus administrer, pour moitié d'entre eux un premier questionnaire (n = 673), pour l'autre moitié un second questionnaire (n = 607). Ces élèves de 6^e année comptaient parmi les derniers à avoir suivi toute leur scolarité secondaire à l'heure de programmes qui ne prévoyaient pas l'enseignement-apprentissage de compétences. Ils ont été choisis sur la base de l'intérêt et de la disponibilité de leur professeur d'histoire (n = 72, répartis dans 76 écoles) à participer à la recherche : il s'agit donc d'un échantillon de convenance.

En avril-mai 2009, deux nouvelles cohortes d'élèves de 6^e année (n = 637 et 723) ont été rassemblées. Elles ont été composées en sollicitant les enseignants d'histoire travaillant dans les mêmes établissements que ceux qui avaient participé à la recherche, en 2002. Un enseignant sur deux (49 %), parmi ceux ayant collaboré en 2002 a accepté de prêter à nouveau son concours ; dans 13 % des cas, aucun enseignant de l'école n'a souhaité participer. D'autres écoles, ayant un indice socio-économique très proche et organisant la ou les mêmes filière(s) d'enseignement (transition général ou technique), ont été sollicitées. Au total, 72 enseignants ont collaboré à cette deuxième étape. Les classes qui ont été sélectionnées l'ont été au sort, parmi celles dont disposaient les enseignants.

Les deux cohortes interrogées en 2002 et 2009 ont reçu un des deux questionnaires préparés à leur intention : le premier comportait des questions à choix multiples ou à appariement (il sera appelé par la suite le questionnaire « QCM ») ; le second des questions à choix multiples avec traitement de supports iconographiques (dit le questionnaire « ICONO »). Tous deux étaient censés apprécier la maîtrise des « acquis culturels » des élèves. Ils ont été fabriqués, dans une démarche collaborative, par le chercheur, également enseignant d'histoire dans le secondaire, et une équipe de professeurs. La « culture » dont ces questionnaires apprécient la mesure est donc la culture scolaire qui leur apparaissait comme légitimement attendue des élèves, en 2002. La teneur du programme en vigueur jusque 2000 a servi de point de repère. Cette « culture scolaire légitime » croise une série d'objets culturels et une série de tâches. Les objets culturels dont les élèves sont censés avoir la maîtrise sont les suivants :

des repères chronologiques, des repères géographiques, des événements ou des phénomènes historiques, des lieux, des acteurs individuels et/ou collectifs, des productions culturelles, des notions-clés, des expressions et symboles à caractère « historique », des types de traces. Pour faire la preuve de leur maîtrise, les élèves devaient se montrer capables de réaliser, sur ces objets, un certain nombre de tâches : être capables de les identifier, les situer dans le temps ou dans l'espace, les associer ou dessiner des réseaux de signification. Dans cette perspective, « être cultivé » supposait donc la maîtrise de « savoir que » mais aussi la capacité à « savoir mobiliser » des connaissances.

3. Résultats

De **manière globale**, l'analyse de l'évolution des résultats des élèves entre 2002 et 2009 à chacun des deux questionnaires dénote une grande stabilité, ce qui tend à montrer que l'implémentation des compétences n'est pas allée de pair avec une déperdition en termes de « savoirs culturels ». En effet, la moyenne globale des élèves est passée de 41 à 42 % pour le questionnaire « QCM » et de 51 à 52 % pour le questionnaire « ICONO » – et ce, sans différence significative ($p = 0,5915$ pour le questionnaire « QCM » ; $p = 0,0695$ pour le questionnaire « ICONO »). La distribution des résultats est d'ailleurs assez proche : entre 2002 et 2009, l'écart-type passe de 17 à 15 pour le premier questionnaire et de 12 à 13 pour le second. Le taux de réussite est également stable : en 2002, 28 % des élèves ont obtenu plus de 50 % au questionnaire « QCM », contre 26 % en 2009. Pour le questionnaire « ICONO », le taux de réussite passe de 50 % en 2002 à 54 % en 2009.

En ce qui concerne les résultats moyens des élèves en fonction des **types d'objets culturels**, ils sont assez homogènes pour le questionnaire « QCM », puisqu'ils se situent entre 37 et 44 % (en 2002 et 2009). Une évolution significative n'a été relevée que pour l'identification de notions-clés, pour laquelle les résultats passent de 37 à 42 % (avec $p < 0,0001$). Les élèves maîtrisent donc mieux en 2009 qu'en 2002 ces notions-clés, comme l'Hégire, le parlementarisme ou encore la révolution industrielle.

Pour le questionnaire « ICONO », les résultats en fonction du type d'objet culturel sont beaucoup moins homogènes, puisqu'ils varient entre 39 et 75 %. Le type d'objet culturel que les élèves maîtrisent le moins en 2002 comme en 2009 est la reconnaissance de « types de traces ». Il s'agissait pour eux de rattacher à une période de l'histoire des types de sources historiques, comme par exemple une miniature, un torque celte ou encore un coron. Les résultats pour sont en effet de 39 % en 2002 et de 44 % en 2009, avec une progression significative ($p < 0,0001$).

Les symboles à caractère historique sont pour leur part le type d'objet culturel le mieux maîtrisé par les élèves. Il s'agissait de reconnaître par exemple la croix gammée, ou la signification symbolique de l'agneau dans le triptyque de *l'Agneau mystique*. Les résultats se situent entre 75 et 72 % (différence non significative : $p = 0,0202$).

Les résultats moyens des élèves en fonction des **types de tâches** proposées sont assez homogènes et stables pour le questionnaire « QCM », puisqu'ils se situent entre 39 et 42 %. Pour le questionnaire « ICONO », par contre, les élèves maîtrisent bien mieux la simple « identification » (54 % en 2002 et en 2009) que la tâche de « situer dans le temps » (40 à 45 %). Pour cette dernière tâche, la progression des résultats est significative ($p < 0,0001$) : en 2009, les élèves arrivent à mieux situer dans le temps des objets historiques lorsqu'ils doivent s'appuyer sur des supports iconographiques – les résultats pour ce type de tâche étant stables entre 2002 et 2009 pour le questionnaire « QCM » (42 % les deux années).

L'analyse des résultats des élèves en fonction des **périodes de l'histoire** montre, pour le questionnaire « QCM », une progression des résultats de la période la plus ancienne vers la période la plus récente (31 % pour l'Antiquité jusqu'à 42 % pour l'Époque contemporaine en 2002 ; 33 % pour l'Antiquité jusqu'à 43 % pour l'Époque contemporaine en 2009). Cela s'explique sans doute par la répartition des matières, opérée dans les curricula, sur les quatre années d'enseignement de l'histoire en secondaire – de la 3^e (15 ans) à la 6^e (18 ans). Cette répartition se fait en effet selon un découpage chronologique : l'Antiquité est enseignée en 3^e année, le Moyen Âge et le début des Temps Modernes en 4^e, la fin des Temps Modernes et le l'Époque contemporaine jusqu'en 1918 en 5^e et la suite de l'Époque contemporaine en 6^e. Il semble donc assez logique que les élèves maîtrisent mieux les objets culturels attachés à des périodes de l'histoire vues plus récemment durant leur cursus scolaire.

Pour le questionnaire « ICONO », la même progression des résultats a été observée, mais à partir du Moyen Âge jusqu'à l'Époque contemporaine (37 % pour le Moyen Âge jusqu'à 63 % pour l'Époque contemporaine en 2002 ; 38 % pour le Moyen Âge jusqu'à 62 % pour l'Époque contemporaine en 2009). En ce qui concerne l'Antiquité, cependant, les élèves ont obtenu de bien meilleurs scores au questionnaire « ICONO », en 2002 comme en 2009 (69 % et 71 %). Deux hypothèses permettraient d'expliquer ces chiffres étonnants. La première est que les professeurs de 3^e année du secondaire s'appuieraient plus, dans leur cours, sur des documents iconographiques. Les élèves auraient donc une plus grande familiarité avec ce type de support. L'autre hypothèse est que les œuvres de l'Antiquité seraient beaucoup plus familières car elles sont beaucoup plus « présentes » dans nos sociétés que celles d'autres périodes, que ce soit dans la publicité, la BD, les films ou les médias en général.

En ce qui concerne la recherche d'une **relation entre l'indice socio-économique des écoles et les moyennes des élèves** de ces mêmes écoles, nous n'avons trouvé de corrélation significative que pour le questionnaire « QCM » administré en 2009 ($r = 0,47144$; $p = 0,0085$). Cela semble étonnant, car tester la culture, et *a fortiori* la « culture légitime », devrait *a priori* révéler des disparités en fonction de l'indice socio-économique.

Les **différences de résultats** des élèves en fonction de leur **filière d'enseignement** (général ou technique de transition) sont beaucoup plus marquées et significatives, sauf pour le questionnaire « ICONO » passé en 2009. En 2002 et en 2009, le questionnaire « QCM » est beaucoup mieux réussi par les élèves de la filière générale (les moyennes étant de 43 % en 2002 et 46 % en 2009) que par ceux de la filière technique (34 et 35 %).

Pour le questionnaire « ICONO », ce sont les élèves du technique qui ont mieux réussi en 2002 (55 %, contre 50 % dans la filière générale). En 2009, pour ce même questionnaire, les résultats sont assez proches et la différence observée (53 % en général et 51 % en technique) n'est pas significative ($p = 0,1536$). Cette meilleure performance observée pour les élèves du technique au test « ICONO » est peut-être due à un cursus suivi dans des options artistiques. Nous ne pouvons cependant pas confirmer cette hypothèse car nous n'avons pas relevé cette information lors de la passation des tests en 2002 et en 2009.

Enfin, les **différences de résultats** des élèves en **fonction de l'école** à laquelle ils appartiennent sont significatives pour chaque année et pour chaque questionnaire. Nous ne pouvons cependant identifier la cause de cette différence. Est-ce un effet de composition de la classe ? Voire d'option ? Un effet du professeur qui développerait une méthode particulière ? Un réel effet école, avec un projet pédagogique à visée plus culturelle, impliquant la visite d'expositions, la participation à des projets mémoriels... ?

4. Conclusions et discussion

La présente recherche tend donc à montrer que, durant les sept premières années d'introduction des nouveaux curricula, les connaissances culturelles des élèves sont restées stables, à un niveau de maîtrise qui a été mesuré entre 41 et 52 %. L'« approche par compétences » n'est donc pas allée de pair avec une déperdition de ces connaissances. Ce résultat peut être rapproché d'une autre recherche que nous avons réalisée (JADOULLE, à paraître en 2015) et qui montrent que les pratiques des enseignants d'histoire restent très majoritairement orientées vers l'apprentissage de connaissances. Si une partie de ces connaissances sont mobilisées dans l'exercice effectif de compétences, la plupart correspondent aux objets à enseigner qui étaient de mise dans les programmes antérieurs à l'« approche par compétences » et qui demeurent toujours d'actualité dans les programmes actuels. Il faut en effet souligner que les nouveaux programmes diffusés à partir de 2000 ont reconduits l'énoncé des objets de savoir qu'il convenait, auparavant d'enseigner. Et la préoccupation première des enseignants demeurent de les faire apprendre.

Par ailleurs, les résultats aux TESS administrés depuis 2010-2011 attestent, en outre, que, alors que les connaissances culturelles demeurent stables, les élèves ont développé la maîtrise des compétences prescrites. Il semblerait donc qu'il n'y ait guère de concurrence, au plan des apprentissages des élèves, entre les compétences et les connaissances. Une recherche exploratoire que nous avons conduite semble même indiquer que les élèves qui maîtrisent les compétences vs ne les maîtrisent pas seraient aussi ceux qui mobilisent vs ne mobilisent pas des connaissances correctes et pertinentes et donc ont acquis ces connaissances (JADOULLE, 2014).

La tension perçue entre compétences et connaissances ne semble donc pas se vérifier, ni dans les pratiques d'enseignement, ni dans les apprentissages des élèves. En 2008, nous avons pu vérifier que cette perception demeurait présente chez 30 % des enseignants, contre 58 % en 2002. Les difficultés qu'ils rencontrent au plan de la planification des apprentissages sont peut-être à la source de cette perception.

Références bibliographiques

Jadoulle, J.-L., Letor, C., De Ketele, J.-M., Vandenberghe, V. & Estevan, F. (2002). La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ? Projet de recherche «Trajectoires» Fesec-UCL sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes. *Exposant neuf. Revue du Secrétariat Général de l'Enseignement Secondaire Catholique*, 1-8.

Jadoulle, J.-L. (2014). Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? *Education & Formation*, e-302, décembre, 57-69.

Jadoulle, J.-L. (à paraître en 2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactiques en pratiques. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'Université de Liège*.

L'évaluation certificative des apprentissages des élèves : une problématique pédagogique ou didactique ?

Raphaël Pasquini

La récente mise en œuvre du Plan d'Études Romand (PER) pousse les enseignants à interroger leur compréhension des objets d'enseignement/apprentissage qui y sont mentionnés (Rey, 2006). Nous définirons ici l'objet d'enseignement/apprentissage comme une capacité comprenant une dimension générale et spécifique. La première dimension renvoie à l'activité mentale de l'élève (se souvenir, analyser, différencier, etc.). La seconde, au contenu sur lequel porte l'apprentissage en question : la relative, la première guerre mondiale, les isométries, etc. (Marton & Tsui, 2004). Cette conception oblige donc l'enseignant à considérer tout objet disciplinaire sous deux angles complémentaires : un premier didactique, puisqu'il s'agit d'en saisir les caractéristiques fondamentales, et un second plus pédagogique, qui en interroge la complexité, notamment d'un point de vue taxonomique (Anderson & Krathwohl, 2002). Toute une série de questions émergent alors chez le praticien : comment comprendre la complexité d'un objet ? Quelles en sont les caractéristiques principales ? Quels processus d'enseignement engager pour permettre aux élèves de se l'approprier ? Quels processus d'apprentissage développer ? Et enfin, quelles démarches d'évaluation certificative adopter afin de rendre compte au mieux des acquis des élèves ? Ces questions sont primordiales pour que se développent des pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation cohérentes avec la complexité souvent élevée des objets présents dans le PER. En effet, on se demandera comment un enseignant peut développer et surtout évaluer un apprentissage complexe chez des élèves, s'il n'a ni conscience des caractéristiques de l'objet en jeu, ni de son niveau taxonomique. Nous privilégierons donc une analyse des objets d'enseignement/apprentissage du PER à l'aune de ces deux critères. Dans ce sens, nous nous distançons volontairement de certains auteurs qui assimilent les objets aux compétences (Marc & Wirthner, 2012), cette approche ayant montré, à nos yeux, ses limites empiriques et épistémologiques.

Afin de ne pas nous disperser et de rester fidèle à la thématique du symposium, notre communication se centrera donc sur la nature des démarches d'évaluation certificative à adopter afin de rendre compte au mieux des acquis des élèves en référence aux objets d'enseignement/apprentissage évalués. A ce niveau, nous postulerons que les pratiques évaluatives certificatives sont largement influencées par la compréhension que les enseignants ont des objets d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, et afin de mieux comprendre ces influences, nous montrerons l'importance d'analyser les liens de congruence que l'enseignant est amené à construire entre les caractéristiques des objets d'enseignement/apprentissage disciplinaires, les objectifs, les tâches d'apprentissage et les tâches d'évaluation, en nous appuyant sur le concept d'alignement curriculaire (Anderson, 2002 ; Squires, 2009).

La littérature pose un rapport – certes souvent implicite – entre curriculum et alignement curriculaire. Toutefois, les liens entre ce qu'il y a à enseigner, comment l'enseigner et comment vérifier le fruit de cet enseignement au travers des apprentissages des élèves ne vont pas de soi. Diverses études ont montré que les pratiques évaluatives des enseignants en référence au curriculum sont loin de correspondre aux objectifs prescrits (Grisay, 1984, 1988c, 1989). Dès lors, comme le propose Crahay (2006), « il semble légitime de se demander par quel processus cognitif les enseignants composent leurs épreuves d'évaluation et quel paramètre ils prennent en compte pour accomplir cette tâche » (p.19).

A la lumière de ces éléments, notre hypothèse principale est qu'une des caractéristiques fondamentales des pratiques évaluatives certificatives cohérentes réside dans une expertise des objets d'enseignement/apprentissage par l'enseignant. Toutefois, cette expertise, bien que première et fortement didactique, n'est à nos yeux pas suffisante (Walvoord et Anderson, 2009). Nous pensons également que des savoirs spécifiquement « évaluatifs », que nous tenterons de décrire, doivent conjointement être mobilisés par l'enseignant. En d'autres termes, nous essayons, dans notre recherche, de comprendre comment les enseignants *font avec* les nouveaux objets d'enseignement/apprentissage, au niveau de leur pratique de classe, mais surtout dans leurs pratiques évaluatives.

Dans un premier temps donc, à l'aide d'exemples en mathématiques et en français, nous montrerons en quoi l'analyse de deux objets d'enseignement/apprentissage issus du PER à l'aune de leurs caractéristiques et de leur complexité taxonomique permet de dégager des éléments pertinents pour la pratique évaluative certificative.

Dans un deuxième temps, en faisant référence à des documents récoltés en formation continue et inscrits dans notre recherche, nous modéliserons la réflexion à l'aide du concept d'alignement curriculaire, et mettrons en évidence l'importance qu'il accorde aux caractéristiques des objets d'enseignement/apprentissage. En cela, nous expliciterons pourquoi nous pensons qu'il permet une analyse de ces objets d'un point de vue didactique et pédagogique, et en quoi cette analyse offre également des pistes d'action aux enseignants au niveau de leur agir évaluatif (Jorro, 2009).

Enfin, nous soulèverons quelques conditions nécessaires à l'appropriation des caractéristiques des objets disciplinaires chez les enseignants, tout en soulevant le paradoxe d'évaluer des objets d'enseignement/apprentissage issus d'un curriculum dont la vocation première est de guider l'enseignement.

Références bibliographiques

- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment : A Re-Examination. *Theory into Practice*, 41 (4), 255-260.
- Anderson, L. W. & al. (2002). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston : Allyn & Bacon.
- Crahay, M. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? In F. Audigier & M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 7-37). Bruxelles : De Boeck.
- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, XIX (5), 29-42.
- Grisay, A. (1988c). *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'« école efficace »*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Grisay, A. (1989). Améliorer l'évaluation-bilan à l'école primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 11 (4), 5-24.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER*. Neuchâtel : IRDP.
- Marton, F. & Tsui, A.B. (Eds.) (2004) *Classroom discourse and the space of Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rey, B (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ?. In Lenoir Y. & Bouillier-Oudot M.-H. (Ed.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). Bruxelles : De Boeck.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment. Research-based strategies for increasing student achievement*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Walvoord, B.E. & Anderson, V. J. (2009). *Effective Grading : A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco : Jossey Bass.

Développer des pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement des mathématiques

Sylvie Coppé

Ce symposium a pour but de travailler sur des questions qui relèvent de l'évaluation formative en se plaçant du point de vue de la didactique des mathématiques.

1. Les objectifs du symposium

Un premier objectif est de donner à voir des travaux réalisés dans le cadre de la didactique des mathématiques avec une prise en compte de processus d'évaluation. Nous tenterons donc de déterminer quelle peut être la place, la fonction, la nature de l'évaluation formative dans les pratiques de classe, à quelle nécessité elle peut correspondre dans le cours de l'étude. Une autre question est de montrer en quoi et comment les processus d'évaluation formative peuvent participer, favoriser l'avancement du savoir dans la classe et les apprentissages des élèves.

Plusieurs communications s'appuient sur des travaux faits dans des projets à visée de diffusion auprès des enseignants dans les classes ordinaires : S. Coppé et C. Lepareur dans le projet de recherche européen ASSIST ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education) et J. Pilet dans le projet ANR NéoPréval (Nouveaux Outils pour de nouvelles Pratiques d'éVALuation et d'enseignement en mathématiques). Un deuxième objectif de ce symposium est donc de réfléchir aux conditions de la diffusion, à destination des professeurs, de ressources portant sur l'évaluation formative (autres que des grilles critériées évaluant souvent des compétences générales qui ne prennent pas toujours en compte les savoirs enseignés et appris). Rappelons que Asch et Levitt (2003) concluent des études réalisées avec des enseignants que l'intégration des pratiques d'évaluation formative est un levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes notamment par une meilleure prise en compte des apprentissages des élèves de manière individuelle et collective, ceci en développant un changement de regard sur l'élève, sur ses erreurs et rendant plus explicite pour le professeur et les élèves ce que doivent savoir et savoir faire ces derniers.

Enfin, un dernier objectif à plus long terme est de questionner la rencontre des cadres et outils théoriques de la didactique des mathématiques et ceux de l'évaluation.

2. Quelques rappels sur l'évaluation formative

La notion d'évaluation formative a été introduite en 1967 par Scriven dans un contexte d'évaluation des programmes de formation puis reprise par Bloom, en 1968, en indiquant qu'elle permet à l'élève de remédier à ses erreurs et difficultés avant qu'il ne s'engage dans un processus cumulatif. Fondée sur un fonctionnement rétroactif, elle procure des informations dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression vers des objectifs plus complexes. Dans cette conception, l'erreur de l'élève change de statut. A cette époque, les travaux se situent davantage dans une perspective de remédiation au cours d'une unité d'apprentissage planifiée. Les travaux de Hadji, (1989) mettent fortement en avant cette idée de temporalité dans les différents types d'évaluation et leurs différentes fonctions au cours de la planification (avant/pendant/après). A cet égard, le schéma qu'il donnait pour illustrer son point de vue est assez éclairant. Nous le reproduisons ci-dessous (fig. 1) pour le comparer aux travaux suivants et montrer l'évolution de la notion d'évaluation formative.

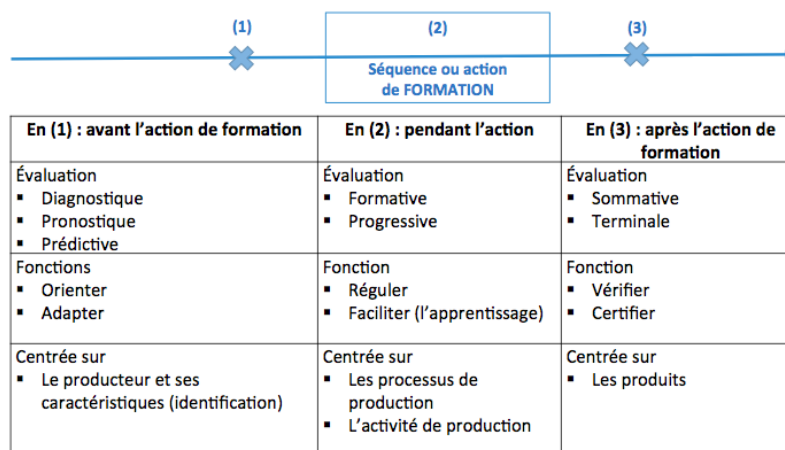


Fig 1 : Tableau de Hadji sur les différents types d'évaluation (1989)

A partir de 1988, les travaux de Allal initient une perspective élargie et introduisent la notion de « régulation interactive ». Allal indique que l'évaluation formative est une partie intégrante du processus d'apprentissage, qu'elle se vit à tout moment de ce processus et qu'elle confère un rôle actif à l'élève dans son engagement dans ses apprentissages. Allal et Mottier Lopez (2005) précisent alors qu'il s'agit d'utiliser divers moyens de recueil d'informations notamment informels (et non plus seulement des tests formatifs), qu'il y a une participation effective des élèves (par l'autoévaluation et/ou par les pairs), qu'on aboutit à une différenciation de l'enseignement et enfin que la régulation se fait à deux niveaux (celui des élèves évalués mais aussi celui des pratiques professionnelles pour les années suivantes et les nouveaux élèves). Mottier Lopez (2012) introduit l'idée d'une approche située de l'évaluation-régulation formative en lien avec la micro culture de classe. On voit donc que pour les travaux francophones la conception élargie de l'évaluation formative a débouché sur la régulation des apprentissages dans une perspective continue.

Une évolution a également lieu dans les travaux anglo-saxons. Les travaux plus récents de Black et Wiliam (1998a, 1998b) considèrent qu'une évaluation est formative lorsque les informations recueillies par l'enseignant sont effectivement utilisées pour répondre aux besoins de l'élève et pour réguler l'enseignement (on retrouve ainsi les deux enjeux). Ils précisent que l'évaluation formative, qui doit porter sur des savoirs et savoir-faire qui ont été enseignés ou qui sont en cours d'enseignement, peut se dérouler à tout moment d'une séance d'enseignement. Les informations recueillies doivent permettre de mettre en avant et de prendre en compte l'écart entre ce que les élèves savent et font et ce qu'ils devraient savoir et faire.

We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers—and by their students in assessing themselves—that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs” (Black et Wiliam, 1998, p. 140)

Pour Shavelson et al. (2008) il y a un continuum entre des évaluations formelles et planifiées (voire des évaluations « prêtes à l'emploi » produites par des chercheurs : « Embedded-in-the-curriculum formative assessment »), celles moins formelles dans l'interaction et celles « on the fly » qui peuvent arriver de façon spontanée à l'initiative du professeur ou d'un élève.



Fig 2 : Continuum des évaluations formatives selon Shavelson et al. (2008)

Dans tous ces travaux, ce sont les notions de feedback et d'écart entre ce que élèves savent et font et ce qu'ils devraient savoir et savoir faire qui sont centrales (la contribution de C. Lepareur porte sur ce thème).

3. Le lien avec les théories didactiques

Dans un premier temps, en ce qui concerne la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1989, 1998) on peut dire que la prise en compte des processus d'évaluation formative renforce le rôle du professeur notamment par les régulations qu'il opère (déjà souligné par Brousseau, 1995) et celui des interactions sur le savoir en jeu dans les différentes phases (action, formulation, validation, institutionnalisation). D'autre part, cela permet de revoir les concepts de milieu (par l'introduction dans le milieu des éléments de validation de réponses ou de procédures au niveau local ou global), de contrat didactique qui est souvent considéré par ses ruptures mais qui pourrait également être envisagé par ses continuités et aussi celui de régulation (Brousseau, 1990). Enfin, il s'agit aussi de préciser la distinction faite entre évaluation et validation lors des phases de conclusion qui avait été introduite par Margolinas (1992) mais en l'élargissant au contexte de l'évaluation formative.

En ce qui concerne la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1998, 1999), nous pensons que l'étude des organisations mathématiques (ponctuelles, locales et globales) fournit un cadre pour penser l'organisation des savoirs enseignés en dégagant des raisons d'être, des types de tâches, techniques et technologies en allant jusqu'à la détermination des objets évalués à la fois de façon sommative et formative (c'est ce que montre la communication de J. Pilet).

De plus, l'entrée par l'évaluation formative permet de reprendre les questions du partage des responsabilités entre le professeur et les élèves (topos de l'élève et contrat didactique).

En revanche, le découpage en moments didactiques (moment de première rencontre, du travail de la technique, exploration du type de tâches et élaboration d'une technique relative à ce type de tâches, constitution du bloc technologico-théorique, évaluation, institutionnalisation) nous semble actuellement difficile à appliquer pour rendre compte des dynamiques évaluation /régulation ou évaluation/ institutionnalisation. En effet, si on retient le caractère spécifique de l'évaluation formative comme un processus continu, comment alors repérer des phases d'évaluation formative dans les autres moments ?

4. Les contributions

En partant des définitions et caractérisations de l'évaluation formative et dans le cadre de la didactique des mathématiques, nous tentons de déterminer comment, à quelles conditions et sous quelles formes mettre en place des dispositifs d'évaluation formative dans les séances de classe ordinaires (et éventuellement dans le cadre des démarches d'investigation).

Ainsi la communication de S. Coppé propose une première analyse d'une séquence en classe de 6^e en France (élèves de 11-12 ans) réalisée dans une classe à titre expérimental et dans laquelle des outils d'évaluation formative sont implantés : utilisation du débat argumentatif pour faire évoluer les réponses d'élèves sur la mesure d'une aire par des fractions et évaluation entre pairs des réponses. Elle montre que l'utilisation par les professeurs et les élèves de ces deux outils suppose que la pratique ordinaire de la classe permette que la responsabilité de la validation des réponses soit donnée aux élèves. Si ce n'est pas le cas, il leur est difficile de se prononcer sur les réponses des autres.

C. Lepareur traite de l'évolution des pratiques d'évaluation d'une enseignante dans le cadre d'une séance de mathématiques en classe de 6^e en France (élèves 10-11ans) filmée à un an d'intervalle et ayant reçu une formation à l'évaluation formative. Elle montre notamment que, suite à la formation, l'enseignante est capable de gérer la même séance avec des régulations plus fines et plus nombreuses, ce qui a des effets sur l'activité des élèves.

La communication de M. Chanudet et al. vise à fournir des outils d'évaluation formative et sommative aux professeurs et aux élèves dans le cadre très contraint d'un dispositif institutionnel de recherche de problèmes mis en place au niveau du cycle d'orientation genevois (élèves de 13-14 ans) qui doit être évalué. Les auteurs montrent bien la difficulté d'une telle évaluation et la nécessité de produire des outils qui s'adaptent à chaque problème mais qui restent tout de même assez généraux pour que les élèves se les approprient tout au long des séances. Ce travail de recherche permet de faire des liens entre évaluation formative et sommative.

J. Pilet en se fondant sur l'analyse épistémologique et didactique du domaine algébrique (Grugeon, 1997) et sur un diagnostic des compétences des élèves en algèbre propose aux professeurs la mise en place dans des classes de parcours d'enseignement différenciés. On voit bien comment l'analyse fine du savoir en jeu permet de proposer de véritables parcours et non des remédiations ponctuelles.

Enfin, la communication de J. F. Chesné qui porte sur la prise en compte dans la formation des résultats d'évaluation à grande échelle permet d'élargir le questionnement au point de vue de la formation en étudiant les possibilités et les effets de l'utilisation de ces études en formation des maîtres pour notamment engager la réflexion sur les erreurs fréquentes et récurrentes des élèves et leur prise en compte dans le cours de l'étude.

Discussion

Nous pointons quatre points convergents au cœur des discussions de ce symposium.

L'évaluation formative vise à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves et à réguler l'enseignement à différents niveaux d'échelle (Shavelson 2008) : au niveau global à travers des évaluations formelles et planifiées, par exemple pour choisir les séances de parcours différenciés en algèbre élémentaire, ce que montre bien J. Pilet, mais aussi au niveau local ou micro, pour gérer les interactions au cours de débats de validation, prévues ou « on the fly », ce que mettent en évidence S. Coppé, C. Lepareur et J. Pilet.

La prise en compte du savoir, via des analyses épistémologique et/ou didactique, « pour éviter des débats non pertinents » et viser des débats de validation efficaces, s'avère un élément constitutif de l'évaluation formative pour tous les intervenants.

La viabilité de l'évaluation formative à travers les débats argumentatifs visant à faire évoluer les démarches et raisonnements des élèves suppose d'abord la mise en place en classe d'un contrat didactique laissant aux élèves la responsabilité de la validation de leurs réponses.

La conception d'outils d'évaluation consistants et pertinents doit s'appuyer sur une étude des mathématiques en jeu. En classe, ils peuvent devenir des outils au service des apprentissages comme les grilles d'évaluation utilisées par des enseignants du secondaire en Suisse (M. Chanudet et al.) ou jouer un rôle important dans la formation des enseignants, comme le montre J. F. Chesné dans le cas de l'étude de résultats d'évaluations à grande échelle.

Références bibliographiques

- Allal (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning : A Review of Publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication, 241-264.
- Ash, D. & Levitt, K. (2003). Working within the Zone of Proximal Development : formative assessment as Professional Development. *Journal of science education* 14(1) : Kluwer.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a), *Assessment and Classroom Learning*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 7-74.
- Black, P. & William, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's college.
- Bloom, B.S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques* vol 7/2, 33-116. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution. *Recherches en didactique des Mathématiques* Vol 9/3, 309-336. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- Brousseau, G. (1995). « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques : 1. Structure et fonctionnement du système didactique », In : Noirfalise R., Perrin-Glorian M.-J. (eds.) *Actes de la VIII^e Ecole d'été de didactique des mathématiques St-Sauves d'Auvergne*. Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand, 3-46.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques : L'approche Anthropologique. La notion d'organisation praxéologique. *Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques*. Actes de l'Université d'été de didactique de La Rochelle, 119-140.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*. 19/2, 221-266.
- Grugeon, B. (1997). Conception et exploitation d'une structure d'analyse multidimensionnelle en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(2), 167-210.
- Margolinas, C. (1992) Eléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion. *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol. 12/1, 113-158. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- Mottier Lopez, L. (2012). La régulation des apprentissages en classe. Bruxelles : De Boeck.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation*, 1, 39-83.
- Shavelson, R., Young, D., Ayala, C., Brandon, P., Furtak, E. & Ruiz Primo, M. (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.

Quels effets de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves en classe de mathématiques ? Une analyse des régulations dans une approche de « l'apprentissage situé »

Céline Lepareur

1. L'évaluation formative : facteur de développement de l'autorégulation des apprentissages ?

Nous nous intéressons à la pratique de l'évaluation formative en classe de sciences et aux effets qu'elle est susceptible de produire sur la régulation des apprentissages des élèves. Nous considérons que l'évaluation est formative si les informations qu'elle produit sont utilisées par les enseignants et les élèves pour modifier leur activité (Bell & Cowie, 2001). Cette approche implique un questionnement, d'une part, sur l'élève à travers l'étude du fonctionnement de ses processus métacognitifs à l'œuvre lors de l'exécution d'une tâche et, conjointement, les situations d'enseignement et d'apprentissage.

La composante de l'autorégulation, qui trouve ses origines dans les théories de la métacognition, apparaît être un facteur prédictif de l'amélioration des résultats scolaires et de la motivation (Cosnefroy, 2011 ; Efklides, 2006 ; Laveault, 2007). Afin d'étudier ce processus, nous prenons appui sur le modèle cybernétique développé par Carver et Scheier (1998, 1999) destiné à expliquer la régulation des conduites. Dans ce modèle, la régulation s'articule autour de trois composantes ; un objectif ou un standard à atteindre, une rétroaction permettant de rendre compte de l'écart entre l'état actuel et l'objectif visé et une action ou un comportement visant à réduire cet écart. Ces actions/comportements vont avoir des effets sur l'environnement, ce sont les feedback définis comme des retours de l'environnement au sens large. Ces derniers guident la régulation du sujet en fournissant des renseignements sur l'écart au but, l'efficacité de ses actions et ce qu'il lui reste à parcourir.

Nous proposons de transposer ce modèle au champ scolaire afin d'étudier l'activité des élèves lorsqu'ils sont placés en situation de résolution de problème. Le fonctionnement de ce modèle apparaît également en cohérence avec la pratique de l'évaluation formative. En effet, pour Clark (2012), l'évaluation formative est particulièrement attentive à l'écart existant entre le but à atteindre et l'état actuel de l'élève afin de recourir à un ajustement. Développer une pratique d'évaluation formative reviendrait ainsi à questionner les buts que l'on fixe aux apprenants, à recueillir des informations sur leur état actuel et à recourir à des ajustements pour qu'ils atteignent leurs objectifs. Les rétroactions formatives interviendraient alors dans un processus mutuel de réajustement permettant aux élèves de progresser à un rythme suffisant pour les motiver à autoréguler l'effort nécessaire pour progresser (Butler et Winne, 1995).

William (2010) définit cinq stratégies clés de l'évaluation formative que nous retiendrons pour notre recherche :

- (1) Clarifier, partager et expliciter les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite;
- (2) Mettre en œuvre des discussions, tâches et activités qui mettent en évidence les preuves d'apprentissages;
- (3) Produire des feedback qui visent à faire progresser les élèves;
- (4) Faire des élèves des propriétaires de leurs apprentissages;
- (5) Compter sur les élèves comme des ressources pour leurs pairs.

Puisque nous nous intéressons à la régulation des apprentissages en contexte scolaire, nous nous inscrivons dans une perspective de l'« apprentissage situé » pour nous permettre d'appréhender la relation constitutive entre situations d'apprentissage et régulation (Mottier-Lopez, 2012). En ce sens, nous considérons les « régulations interactives » (Allal, 1988) visant à relever toutes les formes d'« interaction entre l'élève et les ressources sociales et matérielles de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage » (Mottier-Lopez, 2012, p. 27) qui sont susceptibles de contribuer au développement de la régulation des élèves.

2. Opérationnalisation de la recherche

C'est à la lumière de ces cadres théoriques et épistémologiques que nous visons à comprendre comment et à quelles conditions les élèves autorégulent leurs apprentissages selon la nature de l'évaluation qui y est inscrite. Nous faisons l'hypothèse que la pratique de l'évaluation formative, intégrée aux séances de type démarche d'investigation, peut aider les élèves à disposer de repères sur l'évolution de leurs apprentissages, ceux-ci leur permettant en retour d'être plus efficaces dans le pilotage de leur démarche et dans l'explicitation des connaissances acquises. Ainsi nous suggérons que les pratiques d'évaluation offrant des possibilités d'identifier et de combler l'écart entre la performance actuelle et celle désirée conduiront les élèves à mettre en œuvre des processus d'autorégulation plus nombreux, efficaces et variés.

3. Présentation des choix méthodologiques pour l'analyse des régulations en classe

Nous présentons l'analyse réalisée avec des élèves d'une classe de 6^e et une enseignante de mathématiques impliquée dans un LéA* (Lieux d'Education Associés) de l'académie de Grenoble. L'établissement, classé en Réseau Réussite Scolaire (RRS), expérimente depuis trois ans des classes « sans note » pour les niveaux 6^e et 5^{ème}. Ainsi, l'étude de cas que nous présentons étudie les pratiques de classe d'une enseignante déjà sensibilisée à la mise en œuvre d'évaluations alternatives.

Nous étudions une séance filmée à deux reprises à un an d'intervalle par la même enseignante et convoquant des pratiques d'évaluation différentes. La première analyse correspond à la mise en œuvre d'une séance fondée sur l'investigation pour laquelle l'enseignante dispense une évaluation formative telle qu'elle la conçoit dans sa pratique quotidienne. La seconde correspond à la mise en œuvre de cette même séance après y avoir apporté des modifications. Ces dernières sont issues d'un travail collaboratif entre enseignants, chercheurs et didacticiens dans le cadre du dispositif LéA que nous détaillerons dans la section suivante.

Nos données se composent d'enregistrements vidéo pour chaque séance; une caméra centrée sur l'enseignante, une autre centrée sur un groupe d'élèves. Les verbalisations et comportements du groupe d'élèves (ici au nombre de quatre) sont transcrits puis répertoriés, à l'aide du logiciel d'analyse vidéo *Transana*, selon qu'ils renvoient au but à atteindre, à l'évaluation de leur état actuel ou aux stratégies de résolution mises en œuvre pour réduire l'écart. Nous précisons pour chaque régulation sa modalité (enseignant, pairs, outils matériels). Du côté de l'enseignant, les verbalisations et comportements sont répertoriés selon la catégorisation des stratégies d'évaluation formative développée par Wiliam (2010). Le logiciel d'analyse nous permet d'aboutir à une représentation graphique intégrant nos différents indicateurs selon leur moment d'apparition pour chacune des séances.

4. Structure du projet et situation-problème sélectionnée par l'équipe

Les enseignants de sciences impliqués dans le LéA ont participé à trois journées de formation en présentiel au cours de l'année scolaire 2013-2014. Lors de la 1^{ère} journée, il s'agissait de caractériser un enseignement scientifique fondé sur l'investigation (ESFI) puis de travailler sur une séance spécifique à partir de leurs pratiques. Lors de la seconde journée, il s'agissait de questionner les différentes modalités de l'évaluation formative, de sélectionner des outils et de proposer des moyens de mises en œuvre. Enfin, la troisième journée visait à fournir des apports théoriques aux enseignants sur la régulation des apprentissages des élèves et les facteurs de développement. Entre ces journées, des échanges avaient lieu par l'intermédiaire d'une plateforme numérique. Les sessions de regroupement au sein de l'équipe ont abouti à la modification de la séance sélectionnée afin d'intégrer les différents objectifs développés en formation. Des aménagements didactiques ont été apportés pour une meilleure prise en compte des difficultés d'élèves mais aussi afin d'augmenter les moyens de prise d'information, d'une part, par l'enseignant sur la progression de ses élèves dans la tâche et leurs apprentissages (temps de débats, travail individuel etc.) et, d'autre part, par les élèves eux-mêmes pour évaluer leur propre progression (explicitation des stratégies de résolution, grille d'autoévaluation etc.).

La séance retenue par l'équipe était celle de Balacheff (1988) qui consiste à déterminer le nombre de diagonales d'un polygone dès lors que l'on connaît le nombre de ses sommets. Les objectifs d'apprentissage portaient sur les savoirs sous-jacents aux catégories *Expérimenter* et *Généraliser* du modèle d'action scientifique de l'élève développé par Gandit (2015). Le principal d'entre eux était de savoir choisir des cas particuliers, ni trop simples, ni trop complexes, de manière à pouvoir observer le généralisable derrière le particulier. Il ne s'agissait donc pas de faire rechercher une réponse correcte unique mais d'amener les élèves à interpréter le problème, identifier et évaluer les solutions possibles en faisant des essais et formuler des conclusions.

5. Modifications de l'activité de l'enseignante et des élèves

Nous présentons successivement les résultats obtenus à cinq niveaux d'analyse différents avant de les discuter.

5.1. Structuration de la séance

Nous avons relevé des différences d'organisation de la séance entre les deux mises en œuvre : tout d'abord des temps de mise en commun plus nombreux et plus long lors de la 2^e séance, puis l'introduction d'un temps de travail individuel (10 minutes) en début de séance qui était absent lors de la 1^{ère} mise en œuvre. Ce temps de travail individuel succédait à la présentation du problème en classe entière et précédait une mise en commun sur la compréhension de l'énoncé.

5.2. Stratégies d'évaluation formative

Les cinq stratégies d'évaluation (Wiliam, 2010) sont identifiées dès la 1^{ère} séance. L'expérimentation de classe sans note peut expliquer en partie ce résultat, l'enseignante n'étant pas novice sur les pratiques d'évaluation formative. Toutefois, ces stratégies étaient moins nombreuses durant la première séance et réparties sous forme de « blocs » en début et fin de séance. Lors de la deuxième séance, les stratégies étaient mises en place de façon régulière sur toute la durée de l'activité. Nous avons relevé un rappel du but plus fréquent, des feedback visant à situer la progression des élèves plus nombreux ainsi qu'une plus grande valorisation des échanges à l'intérieur des groupes.

* LéA EvaCoDICE (Evaluation par Compétences dans les Démarches d'Investigation au Collège et à l'École)

5.3. Régulations élèves

Lors de la 1^{ère} séance, les questionnements du groupe d'élèves portaient principalement sur leurs connaissances (eg. ce qu'est un polygone, une diagonale) et les stratégies mises en œuvre étaient destinées à rechercher des définitions. La représentation graphique obtenue nous indique une stagnation sur cet état durant la majorité du temps de recherche en groupe. Le deuxième groupe d'élèves lui se questionnait davantage sur la compréhension du problème (eg. quels polygones choisir), les stratégies de résolution étaient plus nombreuses et mises en œuvre de façon continue sur la durée du temps de recherche. Le nombre total de stratégies de résolution identifiées dans ce groupe d'élèves était bien supérieur au premier groupe (16 vs. 5).

5.4. Modalités de régulation

Les régulations instrumentées étaient à la fois plus représentées et plus diversifiées lors de la 1^{ère} séance. Les ressources matérielles sollicitées par ce groupe étaient des manuels scolaires, dictionnaires, classeurs de cours et agendas dans le but de rechercher les définitions des notions présentes dans l'énoncé. Lors de la 2^{ème} séance, les régulations interactives étaient majoritairement les pairs ce qui faisait probablement échos à la stratégie 5 de l'enseignante qui insistait sur la communication à l'intérieur des groupes. Les élèves recherchaient en effet plus de feedback auprès de leurs camarades tandis que le 1^{er} groupe sollicitait davantage l'enseignante.

5.5. Analyse du contenu des mises en commun

Pour ce dernier niveau d'analyse, nous avons catégorisé le contenu des interactions en classe entière. Nous avons identifié deux temps de mise en commun lors de la 1^{ère} séance, toutes deux portant sur des définitions; la 1^{ère} mise en œuvre au début de la séance portait sur la définition des critères présents dans la grille d'autoévaluation (eg. conjecture, hypothèse) et la 2^{ème} (entre la 43^{ème} et 50^{ème} minute) sur les définitions de polygone et diagonale. Pour la deuxième séance, trois temps de mise en commun sont relevés ; le 1^{er} consistait à définir dès le début la notion de polygone. Le 2^{ème}, prenant place à la 23^{ème} minute, débutait par un débat au sujet des polygones complexes (eg. les polygones non convexes soulevant des difficultés dans le comptage des diagonales), puis sur les stratégies de comptage, et s'est terminé par le rappel de l'énoncé une fois les concepts éclairés. Le 3^{ème} temps de mise en commun consistait à faire expliciter collectivement les conjectures et stratégies des élèves.

6. Effets du travail collaboratif sur la conception de séance, les pratiques d'évaluation et la régulation des apprentissages

L'analyse croisée (ie. actions de l'enseignant et régulations des élèves) nous a permis d'identifier des effets de la formation et du travail collaboratif sur l'activité de l'enseignante et des élèves. Tout d'abord, nous avons relevé que le débat mis en œuvre lors de la 1^{ère} séance sur les définitions de diagonale et polygone était chronophage et mis en place trop tardivement. En effet, cette mise au point en fin de séance implique que les élèves qui n'étaient pas au clair sur ces définitions ne s'étaient soit pas lancés dans la résolution du problème à proprement parlé, soit se sont trouvés contraints de recommencer pour en tenir compte. Ce deuxième cas de figure, qui fut notamment le cas du groupe observé, peut conduire les élèves à décrocher. En revanche, lors de la deuxième séance, les problèmes de compréhension des notions étaient rapidement évacués permettant à tous les élèves de se lancer dans des essais de résolution et de formuler des stratégies. Les interactions au sujet du choix du polygone et du comptage des diagonales de ce groupe étaient aussi davantage en adéquation avec les objectifs d'apprentissage de cette séance.

La valorisation des échanges à l'intérieur des groupes et la mise en place d'un temps de travail individuel suivi d'une mise en commun avaient été suggérées par l'équipe disciplinaire lors des journées de formation. Ces ajustements semblent avoir engendré chez les élèves moins de sollicitations auprès de l'enseignante, une plus grande responsabilisation pour chercher les ressources nécessaires à leur avancée et des réflexions les conduisant plus loin dans la résolution du problème. Les régulations interactives identifiées nous renseignent également sur le climat de classe. Cette enseignante semble offrir une grande part de responsabilité à ses élèves dans le fait de les laisser librement chercher les ressources nécessaires pour conduire leur investigation. Néanmoins, lors de la 1^{ère} séance, nous avons noté un glissement en lien avec les objectifs d'apprentissage qui devaient être dirigés vers les moyens de faire des essais, de formuler des solutions, de donner des contre-exemples et non pas de chercher les définitions des notions. Enfin, le fait d'avoir terminé par une mise en commun sur les stratégies des élèves lors de la 2^{ème} séance permettait de rendre compte du stade de résolution atteint par la classe, d'explicitier une fois de plus leur progression, en situant leur arrivée et ce qu'il restait à parcourir, en résumé la clé des questionnements pour favoriser la régulation des apprentissages.

7. Apports et perspectives

Nous avons soulevé plusieurs points qui offrent des pistes d'amélioration pour la conception de séances basées sur des problèmes et la pratique de l'évaluation formative par les enseignants. Notre étude présente un cadre d'analyse de séances de classe et vise à rendre compte de l'effet de certaines pratiques d'évaluation sur l'activité des élèves. Dans une perspective plus large, nous souhaitons reproduire ces analyses à l'ensemble de notre corpus (enseignants de maths, Sciences Physique et Chimie, Sciences de la Vie et de la Terre, technologie) afin d'affiner nos indicateurs pour une meilleure prise en compte de la tâche et du contenu des interactions. Ce cadre méthodologique nous permettra d'aboutir à une représentation des liens existants entre les actions de l'enseignant et la régulation des apprentissages des élèves afin de dégager un modèle de pratiques favorables à leur développement.

Références bibliographiques

- Allal (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In Huberman, M. (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in social cognition* (Vol. 12, pp. 1-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.
- Efklides, A., (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process. *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Gandit, M. (2015). L'évaluation au cours de séances d'investigation en mathématiques. *Recherche en éducation*, 21, 67-80.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York: Routledge.

Evaluation formative dans le cadre d'activités de démarche d'investigation à l'appui de narrations de recherche : Le cas de l'heure de développements en mathématiques au cycle d'orientation de Genève

Pierre-François Burgermeister, Maud Chanudet, Michel Coray, Sylvia Coutat, Jean-Pierre Guex, Laurence Merminod, K. Northcott, & J-L Dorier

Bien que déjà fortement mis en avant au sein des préconisations curriculaires du secondaire 1 genevois*, le travail sur la résolution de problèmes est au cœur de l'heure** hebdomadaire du cours de « développements en mathématiques » que suivent les élèves en classe de 10^e (grade 8 – élèves de 13/14 ans) ayant choisi le « profil scientifique »***.

Le document de spécificité cantonale fait le constat qu'au vu des contraintes auxquelles sont soumis les enseignants lors des heures ordinaires de classe, ils ne peuvent allouer assez de temps aux activités de recherche de problèmes et en particulier aux activités de recherche. Cette heure supplémentaire a ainsi pour but de permettre aux élèves de se familiariser avec les activités de démarche d'investigation et est « destiné à un enseignement qui contribue au renforcement et au développement des capacités et des compétences des élèves dans les stratégies de résolution de problèmes et les activités de situations mathématiques », selon les directives du document de liaison du cycle d'orientation.

Cette heure qui s'ajoute aux cinq heures hebdomadaires de mathématiques est donnée avec un effectif réduit, entre 10 et 15 élèves et peut ou non, selon les cas, conduire à un regroupement d'élèves de différentes classes, avec éventuellement un enseignant différent de celui qui dispense les heures de mathématiques ordinaires, qui ne sait donc pas toujours ce qui a été travaillé dans le cours de mathématiques ordinaire. Ce cours doit donc proposer des activités ne mettant pas en jeu des savoirs nouvellement travaillés et ne visant pas l'acquisition de nouvelles connaissances disciplinaires.

Par ailleurs, selon les directives officielles, cette heure doit donner lieu à une évaluation certificative séparée, ce qui nécessite au moins deux notes pour chaque trimestre, soit environ une note toutes les 4h d'enseignement. La contradiction saute aux yeux. En effet, d'une part, ce type d'enseignement nécessite une grande part d'autonomie de l'élève, qui doit développer des compétences générales liées à la résolution de problèmes ouverts, mettant en jeu une démarche d'investigation ce qui demande du temps. Et d'autre part, les enseignants doivent répondre à l'injonction institutionnelle d'une évaluation certificative très segmentée, portant sur des temps d'enseignement très courts.

Le choix**** a été de faire porter l'évaluation de ce cours sur la narration de recherche. Cette forme de travail a été pensée par ses initiateurs comme un moyen de porter une attention particulière aux démarches de recherche des élèves et de les promouvoir.

Il s'agit de faire raconter par l'élève lui/elle-même la suite des actions qu'il ou elle a réalisées au cours de sa recherche. Un nouveau contrat est passé avec l'enseignant-e : l'élève s'engage à raconter du mieux possible toutes les étapes de sa recherche, à décrire ses erreurs, comment lui sont venues de nouvelles idées ; en échange, l'enseignant-e s'engage à faire porter son évaluation sur ces points précis sans privilégier la solution (définition du document cantonal de liaison).

La recherche d'une solution à un problème est d'ordinaire de l'ordre du travail privé de l'élève. Celui-ci n'est tenu que de fournir ce qu'il estime être une réponse correcte au problème. Il garde ainsi pour lui les pistes, essais et fausses routes qui ont alimentés sa recherche. Par la narration de recherche, un nouveau contrat explicite est passé avec l'élève, qui permet à l'enseignant d'avoir accès à cet aspect fondamental du travail mathématique. C'est ce que souligne Chevalier (1992, p. 78) lorsqu'elle dit que « cette technique semblerait permettre la production de documents très riches, fiables, faciles à obtenir et susceptibles d'analyse, sur les démarches de pensée des élèves, les outils conceptuels utilisés. »

* L'enseignement primaire obligatoire commence à l'âge de 4 ans dans la classe de 1P et se termine 8 ans plus tard dans la classe 8P, le secondaire 1, appelé Cycle d'Orientation, dure 3 ans, classes de 9e 10e et 11e correspondant aux grades 7-8-9 avec des élèves entre 12 et 16 ans.

** Ce que l'on appelle une « heure » est une période d'enseignement de 45 minutes.

*** Pour les classes de 10e et 11e les élèves sont répartis en 3 sections LS « Littéraire- Scientifique », LC « Langues et communication » ou CT « Communication et technologie ». La section LS est divisée en 3 profils : L « Latin », LV « Langues Vivantes » et S « Scientifique ».

**** Choix fait par les Présidents de Groupe (PG) c'est-à-dire les deux enseignants élus qui représentent les enseignants de mathématiques des 20 cycles d'orientation de Genève.

Cette pratique de la narration de recherche n'est pas récente et a donné lieu à de nombreux travaux en particulier dans les réseaux des IREM* et de l'APMEP** depuis les années 70 (voir p.e. Bonafé et al. 2002, Chevalier 1992 et Sauter 1998), mais aussi plus récemment dans certains manuels, ou sur le site *Sésamath****.

La pratique de la narration de recherche nécessite de la part de l'enseignant de porter une attention particulière quant au choix des problèmes proposés. Leurs caractéristiques sont proches de celles des problèmes ouverts (Arsac et al., 1991).

Dans un premier temps, la pratique de la narration de recherche, surtout avec des élèves de cet âge, nécessite que ceux-ci développent certaines capacités langagières. On peut se demander si ce n'est pas trop exigeant, en particulier dans un contexte multiculturel comme souvent à Genève. Outre le fait que la pratique de la narration de recherche peut être l'occasion pour l'enseignant de travailler sur la notion de preuve, de démonstration en mathématique, ce sont principalement des compétences langagières liées à la communication qui vont être développées. L'élève doit expliciter sa démarche, son raisonnement, produire un récit structuré, expliciter clairement les étapes de sa recherche, de façon à ce que celle-ci soit intelligible pour le lecteur. Or devoir expliciter à autrui nécessite de développer un regard réflexif sur son propre travail. L'élève doit apprendre à dire ce qu'il fait; à se regarder faire en quelque sorte et être capable de l'écrire. Il doit « penser sa propre pensée et être observateur de lui-même. » (Bonafé et al., 2002, p.16). On peut mesurer la difficulté. C'est pourtant bien ce qui va être évalué comme le précise le document cantonal en proposant aux enseignants des indications pour pouvoir évaluer cette forme travail : « l'élève est évalué sur sa capacité à analyser sa démarche au cours de la recherche. » (DIP, 2013, p.57) C'est bien cet aspect réflexif qui doit être évalué et donc travaillé avec les élèves.

Comment évaluer alors ces élèves qui sont parfois capables de trouver la bonne solution tout de suite et qui n'ont de fait pas grand-chose à dire ? Il nous semble que même pour ces élèves-là, la narration de recherche peut être un moyen de comprendre l'importance de communiquer sur son travail, de rendre sa démarche compréhensible pour soi-même et pour les autres.

A l'opposé, un risque serait de développer chez les élèves des capacités à « raconter pour raconter », tout en oubliant la pertinence mathématique de la recherche ou son objectif. Le danger ici serait de centrer le travail de la narration de recherche sur les seuls aspects de la qualité du récit au détriment de la pertinence du propos mathématique.

A la lumière de ces remarques, on devine les difficultés que peut constituer l'évaluation des narrations de recherche. Les réponses des élèves sont d'une grande variété tant sur la forme que sur le fond et LA bonne réponse n'existe pas, ce qui constitue une difficulté pour l'enseignant lors de l'évaluation, mais aussi pour l'élève qui peut peiner à savoir ce qu'on attend de lui dans un tel travail.

Dans le but de limiter la subjectivité de l'évaluation (Gérard, 2008) et de définir les qualités attendues d'une telle production, il convient de déterminer les critères de réussite qui tiennent compte des différents aspects de ce travail. Il nous semble qu'il faut, comme le préconise Sauter (1998), évaluer la forme, c'est-à-dire la narration, et le fond, à savoir la recherche, mais aussi la pertinence et le bon usage des outils mathématiques mis en jeu.

Une question se pose quant à savoir si on évalue ou non le fait d'avoir trouvé la solution au problème. C'est un argument qui oppose détracteurs et partisans de la narration de recherche. Il nous semble pour notre part que c'est un faux débat, parce qu'en évaluant la démarche et le raisonnement de l'élève, on prend forcément en compte indirectement la justesse de la réponse. Comment croire en effet qu'un élève pourrait mener systématiquement des raisonnements corrects et obtenir des résultats faux ou inversement qu'il pourrait obtenir à chaque fois des résultats corrects tout en ayant un raisonnement faux ? Cependant, il nous semble néfaste de dire à l'élève qu'on n'évaluera pas sa réponse, dire que c'est avant tout sa démarche qu'on évalue suffit à initier le nouveau contrat.

Pour éviter les écueils cités précédemment et permettre d'établir avec les élèves un contrat qui prenne également en charge la question de l'évaluation des narrations de recherche dans une visée de tendance formative, nous avons travaillé à la constitution d'une grille qui dégage les points importants déterminant les qualités d'une bonne narration. Notre but est d'obtenir une grille générale à moduler pour évaluer les narrations relatives à n'importe quel problème de mathématiques, mais aussi une version élèves, qui, distribuée en début d'année, serait un outil de négociation entre l'élève et l'enseignant, ce dernier disposant d'un outil lui permettant de savoir quoi observer et de s'assurer de ne rien omettre dans la production de l'élève (Allal, 2008). L'élève a quant à lui connaissance des critères de réussite, des éléments attendus dans ses productions. Ce nouvel outil permet à la fois de changer de regard sur l'élève et sur ses « erreurs » et de rendre explicites ce que doivent savoir les élèves, deux éléments essentiels de l'évaluation formative.

* Instituts de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques qui depuis les années 70 organisent en France de nombreuses actions de formation continue.

** Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public, qui en France joue un rôle important dans la diffusion de travaux et les échanges entre professeurs de mathématiques du secondaire.

*** Disponible à l'adresse <http://www.sesamath.net/>

Afin de constituer cette grille (annexe 1), nous nous sommes inspirés de grilles que les enseignants avaient eux-mêmes conçues en s'inspirant de diverses sources, notamment la grille proposée sur le site *Sésamath*** . Il est apparu d'après l'étude de ces grilles que l'attention était majoritairement portée sur la forme plus que sur la consistance de la narration et que les outils mathématiques et leurs usages étaient peu, pris en compte : par ailleurs la question de l'appropriation du problème par l'élève, sa capacité à dégager les bonnes questions et les points importants, dans un langage approprié n'apparaissait que rarement. On a donc fait le choix de distinguer cinq catégories principales pour définir les attendus d'une narration: présentation, appropriation du problème, narration, recherche et technique, elles-mêmes déclinées en sous parties puis en indicateurs.

Les cinq catégories ont été pensées pour être applicables aux narrations relatives à tout type de problème. Plus particulièrement, les trois premières (présentation, appropriation du problème et narration) peuvent être utilisées sans aménagement. Pour les deux dernières (recherche et technique), il est par contre nécessaire de moduler les indicateurs. En effet, pour un problème donné, certains critères ne sont pas pertinents, ils ne doivent alors pas être pris en compte, et pour d'autres il convient de les préciser et de les adapter en fonction des objectifs et de pondérer leur poids dans le barème en fonction de leur importance dans le problème. Il n'y a bien sûr pas d'exhaustivité des critères que nous avons retenus. La grille est amenée à être complétée au fur et à mesure des problèmes rencontrés.

A ce stade de notre recherche (qui débute), nous avons travaillé avec notre groupe de 8 personnes qui comprend des enseignants de terrains, des formateurs et des chercheurs en didactique des mathématiques. Nous avons utilisés des copies d'élèves sur des problèmes variés pour nous mettre d'accord sur une grille que nous avons appliquée à plusieurs reprises en croisant nos évaluations. La prochaine étape va consister à diffuser cette grille dans le cadre d'une formation continue et à analyser le travail de quelques enseignants dans leurs classes sur un temps assez long.

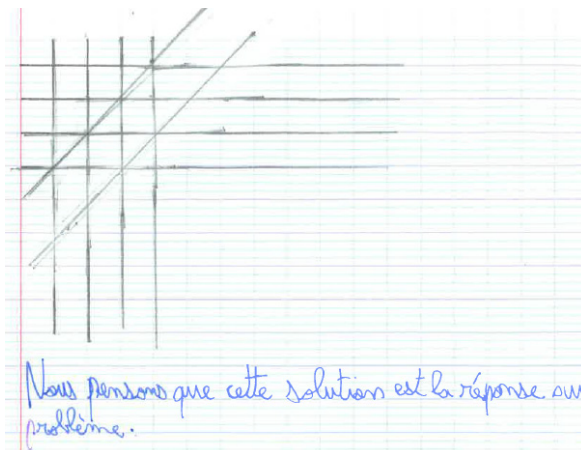
Dans la suite de cet article, nous allons illustrer concrètement le fonctionnement de cette grille au regard de quelques productions d'élèves. Précisons que la grille a été conçue a posteriori du travail en classe avec ces élèves. Ils n'ont donc pas travaillé en ayant connaissance des critères de réussite.

Le problème a été proposé à une classe de 5^e en « France voisine »** (grade 7- élèves de 12/13 ans). Les élèves ont travaillé pendant deux périodes de 55 minutes, ont commencé par travailler individuellement, puis par groupe de trois ou quatre élèves. Ils ont ensuite rédigé individuellement leur narration de recherche qu'ils ont pu terminer chez eux avant de la rendre à l'enseignant. Voici l'énoncé du problème qui leur a été donné :

Dessine 10 segments avec exactement 20 points d'intersection. Dessine 10 demi-droites avec exactement 20 points d'intersection. Dessine 10 droites avec exactement 20 points d'intersection.

Nous avons commencé par adapter la grille au problème posé. Les trois premières catégories (Présentation, Appropriation du problème et Narration) sont restées inchangées. Quant à la partie recherche: « Traduire le problème en langage mathématique », « Mettre en œuvre des changements de cadres, registres, points de vue », « Faire des conjectures plausibles » et « Interpréter le résultat mathématique en fonction du problème » n'étaient pas pertinents dans ce cas-là. A propos de la partie technique: « Expliciter les statuts des énoncés mathématiques » nous semblait aussi peu utilisable dans ce cas. On a ainsi obtenu la grille donnée en Annexe 2.

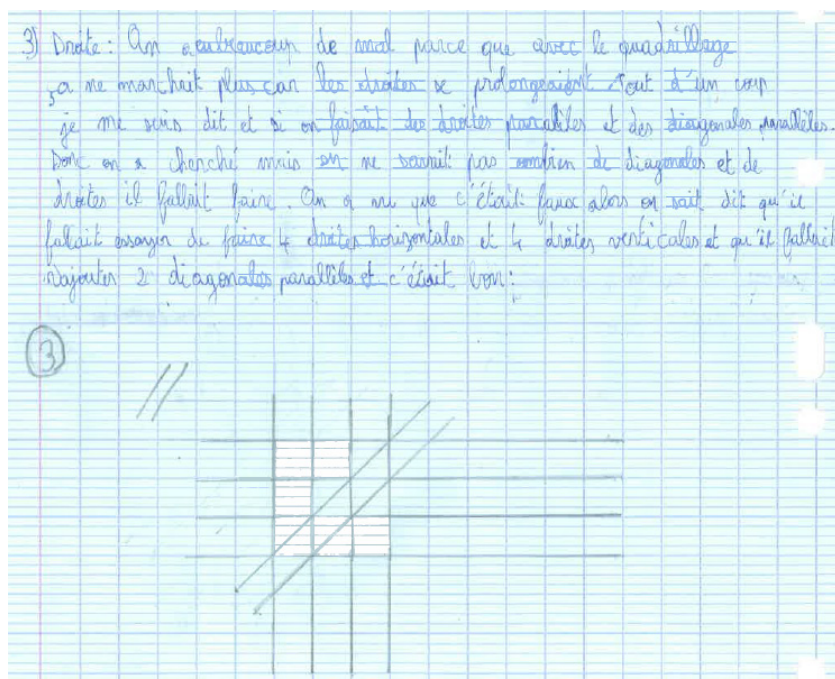
Voici un extrait d'une narration d'élève, relatant la dernière partie de la recherche, correspondant à la troisième partie du problème. On peut voir ici que la narration n'est pas consistante et que toutes les étapes ne sont pas justifiées.



** Disponible à l'adresse http://manuel.sesamath.net/index.php?page=narration_notation

** C'est ainsi que l'on désigne les zones françaises frontalières de Genève.

Voici un deuxième extrait tiré de la narration d'un autre élève. On s'aperçoit que l'élève propose une réponse qui n'est pas correcte. Or sa rédaction ne permet pas de comprendre s'il s'agit d'une erreur dans le recopiage de son dessin ou dans le cœur de son raisonnement. On peut en tout cas affirmer que cet élève ne s'est pas donné les moyens de vérifier ni sa conjecture, ni sa réponse.



L'étude doit maintenant se poursuivre par la confrontation de cette grille à de nouveaux problèmes au sein des cours de développements mathématiques, l'objectif étant qu'elle devienne un outil d'évaluation formative dans les classes. Il s'agira alors de l'adapter en fonction du retour que nous feront les enseignants quant à son efficacité, sa validité, sa fiabilité, à sa pertinence en tant qu'outil d'évaluation et de voir comment les élèves parviennent à en faire un outil qui leur permette de progresser dans l'acquisition de leur compétence à résoudre des problèmes.

Références bibliographiques

Allal, L. (2008). *Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages*. In Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thélot, C. (Eds.). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, 71-82. Bruxelles: De Boeck.

Arsac, G., Germain, G. & Mante, M. (1991). *Problème ouvert et situation problème*. (Première édition 1988). Lyon: IREM

Bonafé, F., Chevallier, A., Combes, M.C., Deville, A. Dray, L. ; Robert, J.-P. & Sauter, M. (2002). *Les narrations de recherche du primaire au Lycée - Brochure APMEP 151*. Montpellier : IREM & APMEP.

Chevalier, A. (1992). Narration de recherche : un nouveau type d'exercice scolaire. *Petit x*, 33, 71-79.

Département de l'Instruction Publique, de la culture et du sport (DIP). (2013). *Programme cantonal, littéraire-scientifique, profil sciences (S)*. Genève : publication de l'Etat.

Dorier, J.-L. (2012). La démarche d'investigation en classe de mathématiques : quel renouveau pour le questionnement didactique ? In B. Calmettes (Ed.) *Démarches d'investigation. Références, représentations, pratiques et formation*, pp. 35-56. Paris : L'Harmattan.

Dorier, J.-L. & Garcia F. J. (2013) Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching. *ZDM the international journal on mathematics education*, 45(6), 837-849.

Dorier, J.-L. & Maass K. (2014) Inquiry Base Mathematics Education. In Lerman S (Ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*, pp. 300-304, Dordrecht : Springer.

Gérard, F.-M. (2008). Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture. In Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thélot, C. (Eds.). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, 99-110. Bruxelles : De Boeck

Sauter, M. (1998). Narration de recherche : une nouvelle pratique pédagogique. *Repères IREM*, 30, 9-21.

Site Sésamath, disponible à l'adresse manuel.sesamath.net/index.php?page=narration_index, consulté le 12.02.2014

Quelles conditions mettre en place pour favoriser des pratiques d'évaluation formative adaptées à des besoins d'apprentissage des élèves en algèbre élémentaire ?

Julia Pilet

De nombreux travaux proposent des définitions théoriques de l'évaluation formative* (Black & Wiliam, 1997) et peu se penchent sur sa mise en œuvre dans les classes. Dans cette communication, nous abordons les conditions à mettre en place du point de vue du choix des situations et des feedbacks pour favoriser des pratiques d'évaluation formative adaptées à des besoins d'apprentissage repérés des élèves en algèbre élémentaire. Pour beaucoup d'élèves, l'algèbre est un monde étranger et ne fait pas de sens alors que c'est un domaine pivot du curriculum pour la poursuite d'études scientifiques. L'évaluation formative a donc un rôle à jouer pour favoriser les apprentissages des élèves en algèbre.

Après avoir considéré, sous l'angle de la didactique, quelques définitions de l'évaluation formative proposées par des chercheurs, nous tenterons de montrer en quoi les outils de diagnostic et de régulation des apprentissages conçus dans les projets Lingot (Delozanne et al., 2010) et PépiM eP** (Grugéon et al., 2012) peuvent participer à une évaluation formative.

1. Didactique et évaluation formative

1.1. La place du savoir dans les définitions de l'évaluation formative

L'évaluation formative est définie dans de nombreux travaux comme une évaluation *pour* l'apprentissage en opposition à une évaluation *de* l'apprentissage, souvent dominante dans les systèmes éducatifs. Selon Bodin (1997), pour assurer sa fonction d'amélioration de l'apprentissage, l'évaluation formative ne peut être pensée indépendamment de la didactique. Inscrite dans un processus global d'enseignement, elle est intégrée aux situations d'apprentissage et soumise au contrat didactique. Pour Black & Wiliam (1998), l'évaluation est formative lorsque les informations recueillies par l'enseignant sont utilisées pour répondre aux besoins des élèves et lorsqu'en retour l'élève s'engage dans la tâche et peut s'auto-évaluer. Quant à Ash & Levitt (2003), ils soutiennent que l'évaluation formative est une activité commune entre l'enseignant et l'élève qui a lieu dans la zone proximale de développement de l'élève. L'enseignant recueille des indices de l'activité de l'élève dans le but de les analyser et de prévoir l'étape suivante pour aider l'élève à avancer à un niveau de compréhension supérieur.

Nous partageons ces définitions tout en les questionnant sur la prise en compte du savoir. Nous nous interrogeons sur les outils à donner aux enseignants pour qu'ils repèrent et surtout caractérisent les besoins d'apprentissages des élèves. Cette question est centrale puisque beaucoup d'enseignants catégorisent les élèves en « bon, moyen, faible » quelque soit le domaine considéré. De plus, recueillir des informations sur les élèves pour agir au plus près de la zone proximale de développement suppose une anticipation des procédures que les élèves sont susceptibles de mettre en œuvre et une gestion adaptée pour amener les élèves à confronter leurs procédures et favoriser l'abandon de certaines au profit d'autres plus efficaces. Cette gestion passe également à travers les échanges, collectifs et individuels, entre l'enseignant et les élèves que les travaux sur l'évaluation formative associent souvent à la notion feedback. Là encore, l'épistémologie du savoir et les processus cognitifs jouent un rôle central.

1.2. Feedback, efficacité et pertinence

Dans leur revue de littérature anglo-saxonne, Georges et Pansu (2011) s'intéressent au rôle des feedbacks scolaires pour renforcer la motivation et soutenir la réussite des élèves. Si de tels feedbacks peuvent avoir des conséquences sur les comportements des élèves (motivation, sentiment d'anxiété, de sécurité), nous nous interrogeons sur leur efficacité du point de vue de la régulation des processus d'apprentissage. Nous partageons le point de vue de Perrenoud (1998) pour qui « une évaluation formative n'est pas incompatible avec la notion de feedback, mais la simple présence d'un feedback n'est pas suffisante ». Par exemple un feedback de type réponse incorrecte n'est pas suffisante pour permettre à l'élève de comprendre en quoi sa réponse est incorrecte et de comprendre la distance entre ce qu'il a produit et ce qui est attendu. Nous considérons que les feedbacks produits par l'enseignant doivent être pris dans une suite d'interactions organisées relativement aux objectifs mathématiques visés et au contrat didactique mis en place par l'enseignant. La potentialité d'un feedback à aider à faire apprendre est complexe. Prenons l'exemple suivant. Ina, une élève de troisième a développé l'expression $5x(x-8)$. Elle a trouvé $5x \times 5 + 5x - 8$. Cette erreur, classique, donne à penser qu'Ina est une calculatrice aveugle pour qui l'algèbre n'est qu'affaire de règle à appliquer. Sa réponse est affichée au tableau et débattue lors de la mise en commun dont un extrait est retranscrit ci-dessous :

* Voir également la revue de littérature réalisée dans le projet ASSIST ME

** Projet PICRI financé par la région Ile-de-France de 2009 à 2012.

- Enseignant : Et ça fait combien, 5x fois moins 8? (silence) Ok, qu'est-ce qu'on a le **droit de faire** avec les multiplications ?
- Baptiste : Bah euh de les multiplier
- Enseignant : Oui! Et ça fait combien?
- Baptiste : Moins 40x
- Enseignant : Oui, tu as le **droit de faire** 5 fois moins 8 fois x. Ina
- Enseignant : Ah, on a le **droit**? (...)
- Enseignant : Mais justement, là, les multiplications, on a le **droit** de...
- Ina : D'enlever les moins. (extrait, Pilet, 2012, page 283)

Les feedbacks apportés par l'enseignante, avec laquelle nous avons travaillé par la suite, sont des arguments faibles mathématiquement du type « on a le droit de ». Ils ont une portée limitée pour amener les élèves pour lesquels l'algèbre n'est qu'une histoire de règle à mettre du sens derrière les transformations algébriques. Des feedbacks avec une portée générale pourraient être envisagés. Ici, l'enseignant pourrait s'appuyer sur les propriétés mathématiques (la distributivité), le rôle des opérateurs, mais aussi le fait que par une transformation algébrique on obtient deux expressions qui dénotent le même objet. Mais de tels feedbacks s'appuient sur un contrat didactique et plus globalement un rapport à l'algèbre qui nécessiteraient à cette enseignante de remettre en question ses pratiques.

Nous tentons maintenant de montrer comment les outils de diagnostic et de régulation de l'apprentissage développés dans les projets de recherche Pépité et PepiMep depuis une vingtaine d'année prennent en compte le savoir en jeu et présentent des potentialités pour favoriser une évaluation formative au service des apprentissages.

2. Les potentialités des outils de diagnostic et de régulation conçus dans les projets de recherche Pépité et PepiMep pour produire de l'évaluation formative en classe

Les travaux de l'équipe de chercheurs pluridisciplinaire travaillant sur les projets Lingot (Delozanne et al., 2010) et PépiMeP (Gugeon et al., 2012) portent sur la conception et la diffusion d'outils pour aider les enseignants à gérer la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans leur classe en algèbre élémentaire en fin de collège. Ils ont abouti à une évaluation diagnostique automatisée des compétences des élèves en algèbre élémentaire et à des parcours d'enseignement différencié à proposer suite au passage du diagnostic (Pilet, 2012). Ces parcours consistent en des exercices adaptés aux besoins d'apprentissage repérés par le diagnostic et portant sur un objectif d'enseignement commun à la classe. Ils visent à amener les élèves à saisir les limites de certains de leurs raisonnements, à déstabiliser des connaissances et à en reconstruire de nouvelles, plus adaptées à l'attendu. Ces outils sont aujourd'hui accessibles à toute la communauté d'enseignants francophones qui utilisent la plateforme LaboMeP de l'association Sésamath*. La problématisation des objectifs de ces recherches en terme d'évaluation formative est récente et travaillée actuellement dans le projet ANR NéoPraeval « Nouveaux outils pour de nouvelles pratiques d'évaluation ».

2.1. Retour sur les fondements théoriques de ces recherches

Ces travaux sont fondés sur une approche épistémologique, cognitive et anthropologique du domaine de l'algèbre développée par Gugeon (1997). Elle a modélisé l'algèbre comme un outil pour résoudre des problèmes mettant en jeu différents traitements algébriques et un ensemble d'objets (expressions algébriques, équations, fonctions, etc.) auxquels sont associés plusieurs représentations sémiotiques (écritures algébriques, programmes de calculs, graphes, etc.). Cette référence lui permet de définir plusieurs dimensions de l'activité algébrique. L'usage de l'algèbre dans les différents types de problèmes de ce domaine, l'habilité dans le calcul et la flexibilité à traduire du registre des expressions algébriques dans d'autres registres comme les programmes de calcul ou les schémas. C'est par rapport à cette référence que l'évaluation diagnostique Pépité a été fondée. Nous revoyons les lecteurs à la conférence de B. Gugeon de ce colloque.

2.2. L'évaluation diagnostique Pépité

L'évaluation diagnostique Pépité a pour fonction de repérer des cohérences de fonctionnement en algèbre souvent associées à des erreurs récurrentes. Elle situe l'élève sur chaque composante de la compétence algébrique selon une échelle définie a priori (Gugeon et al., 2012). C'est pourquoi, l'analyse des réponses n'est pas uniquement en terme de correct / incorrecte mais elle est qualitative à partir de critères fondés sur le modèle multidimensionnel. Ces critères rendent possible une analyse transversale des réponses, c'est-à-dire que les réponses ne sont pas considérées indépendamment les unes et des autres. En repérant des cohérences de fonctionnement, Pépité offre des potentialités pour aménager des situations d'apprentissage adaptées. La figure 1 présente le bilan d'un élève au test Pépité, ce bilan pourrait être celui de l'élève Ina.

* <http://www.sesamath.net/>








Composantes	Caractéristiques	Repères
Calcul algébrique : avec peu de signification 	Taux de réussite sur les questions techniques*	2 sur 12 
	Taux de réussite sur l'interprétation des expressions algébriques*	7 sur 23 
	Maîtrise du calcul algébrique	Défaillante
	Maîtrise des règles	Défaillante
	Interprétation des expressions	Défaillante
Usage de l'algèbre : non motivé et non compris 	Taux de réussite sur les questions de mathématisation*	1 sur 9 
	Maîtrise de l'outil algébrique	Défaillante
	Type de justification	Scolaire prééminente
Traduction algébrique : pour schématiser 	Taux de réussite sur la mise en équation*	5 sur 24 
	Maîtrise de la traduction algébrique	Insuffisante
	Traduction des relations mathématiques**	Abréviative

Figure 1 – Le bilan d'un élève au test Pépité

Pépité fournit également un bilan de la classe. Chaque élève est associé à un groupe caractérisé par des dominantes de fonctionnement des élèves en algèbre. Ces dominantes nous ont permis de faire des hypothèses sur les stratégies d'enseignement à adopter pour permettre aux élèves de remettre en question leurs connaissances et d'en construire de nouvelles.

2.3. Les parcours d'enseignement différencié

Chaque parcours d'enseignement différencié est défini selon le même modèle (Pilet, 2012). Un parcours est prévu pour un moment de l'enseignement comme le moment d'introduction ou de retour ou le moment de travail de la technique. Les parcours ne se situent donc pas dans une perspective de remédiation en fin de séquence mais s'inscrivent dans la séance à des moments de clefs de l'enseignement de la notion.

Chaque parcours est défini pour un objectif commun d'apprentissage, c'est-à-dire que quelque soit le groupe, les élèves travaillent tous sur le même objectif mais de manière différenciée en fonction des besoins des groupes par un jeu sur des variables didactiques, de découpage de l'énoncé ou des aides. Cette spécificité s'est avérée être une condition de viabilité en classe des parcours. Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ne pouvaient, notamment pour des questions de temps et d'avancée du temps didactiques, gérer des objectifs différents d'un groupe à l'autre. Ces objectifs ont été déterminés dans notre thèse de doctorat dans laquelle, adoptant une approche anthropologique, nous assumons, qu'au-delà des difficultés de conceptualisation des objets de l'algèbre, déjà éclairées par de nombreux travaux de didactique de l'algèbre (voir par exemple Kieran (2007) pour une synthèse) l'hétérogénéité des connaissances des élèves en algèbre serait renforcée par des enjeux d'apprentissage ignorés (Castela, 2008) par les institutions d'enseignement (collège et début de lycée en France ici). Les parcours d'enseignement différencié visent à travailler ces savoirs ignorés. Par exemple, les expressions algébriques comme outil de généralisation et de preuve sont peu développées, ou de manière peu lisible, dans les programmes et les manuels. Nous faisons donc l'hypothèse que les élèves qui donnent peu de sens aux lettres, qui calculent à l'aveugle, comme Ina ou l'élève la figure 1, n'ont peut-être pas suffisamment rencontrés de situations d'entrée dans l'algèbre pour les amener à la rupture avec l'arithmétique. Nous avons conçu un parcours qui vise à redonner de sens à l'algèbre à travers des problèmes de généralisation et de preuve.

2.4. La place de l'évaluation formative dans ces outils

Le test Pépite permet de repérer les besoins d'apprentissage des élèves et les parcours d'enseignement différencié permettent d'aménager des situations adaptées au besoin. Ainsi, ces outils présentent des potentialités pour produire de l'évaluation formative en classe à plusieurs niveaux de granularité. Au niveau du projet global d'enseignement, l'évaluation diagnostique et les parcours permettent de la planifier à conditions que ces derniers s'inscrivent dans ce projet global. Au niveau local, la mise en œuvre des parcours s'effectue en plusieurs phases dont des mises en commun visant à amener les élèves à comprendre l'écart entre ce qu'ils ont produit et ce qui est attendu d'eux. Au niveau micro, des aides et des feedbacks sont prévus pour également jouer ce rôle.

Ces différents niveaux convergent avec les formes de l'évaluation formative développée par Shavelson et al. (2008) : l'évaluation « on-the-fly » au niveaux micro et local, l'évaluation formative planifiée et la « embedded-in-the curriculum Formative Assessment » au niveau global.

2.5. Appropriation de ces outils par une enseignante, Garance

Dans le cadre d'un groupe IREM de l'université Paris-Diderot, nous avons travaillé avec des enseignants du secondaire pendant trois ans pour concevoir les parcours et les tester en classe (Pilet, 2012). Garance, enseignante de troisième, est l'un d'entre-eux. Au niveau global, elle a profondément modifié ses progressions en algèbre en ajoutant des parcours mais également des genres de tâches manquants, des situations d'introduction, des institutionnalisations. Au niveau local, elle utilise moins de justification d'ordre légal et s'appuie davantage sur les procédures des élèves pour montrer les limites du numérique et sur les propriétés du calcul algébrique pour justifier les écritures des expressions et prouver leur équivalence.

Ces résultats convergent avec ceux de Ash & Levitt (2003) qui concluent des études réalisées avec les enseignants que l'intégration des pratiques d'évaluation formative est un levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes notamment par une meilleure prise en compte des apprentissages des élèves de manière individuelle et collective.

3. Conclusion

L'évaluation diagnostique Pépite et les parcours présentent de potentialités pour produire de l'évaluation formative dans les classes notamment parce que, selon nous, ils s'appuient sur des analyses épistémologique, cognitive et didactique du savoir qui permettent de caractériser les besoins d'apprentissages des élèves et de les situer par rapport au savoir enseigné dans les institutions. Nous revenons dans cette conclusion sur les conditions de diffusion de ces ressources pour qu'elles produisent de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves. De côté de la planification, il nous semble qu'une condition est que Pépite et les parcours s'inscrivent dans le projet global de l'enseignant. Du côté de la gestion et de la mise en œuvre des parcours nous avons prévu des aides et des feedbacks adaptées aux élèves. Toutefois, l'appropriation des parcours par Garance montre qu'une des conditions est que les ressources ne soient pas trop loin de la zone proximale de développement des pratiques des enseignants. Cela pose la question de la formation des enseignants, thématique qui est traitée de la communication de J.F. Chesné de ce symposium.

Références bibliographiques

- Ash, D., & Levitt, K. (2003). Working within the Zone of Proximal Development: Formative Assessment as Professional Development, *Journal of Science Teacher Education*, 14(1): 1-313.
- Bodin, A. (1997). L'évaluation du savoir mathématique. Questions et méthodes. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(1), 49-96.
- Black, P., & Wiliam, D. (1997). *Assessment and Classroom learning*, London, King's College, School of education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Castela, C. (2008). Travailler avec, travailler sur la notion de praxéologie mathématique pour décrire les besoins d'apprentissage ignorés par les institutions d'apprentissage. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 28(2) 135-182.
- Delozanne, E., Prévot, D., Grugeon, B., & Chenevotot, F. (2010). Vers un modèle de diagnostic de compétences. *Revue Techniques et Sciences Informatiques*, 29(8-9), 899-938.
- Georges, F., & Pansu, E. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n°176, pp.101-146.
- 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, B., Pilet, J., Chenevotot, F., & Delozanne, E. (2012). Diagnostic et parcours différenciés d'enseignement en algèbre élémentaire. In *Recherche en didactique des mathématiques. Hors série. Enseignement de l'algèbre, élémentaire Bilan et perspectives*. Coordonné par Coulange, Drouhard, Dorier & Robert. 137-162. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Kieran, C. (2007). Learning and Teaching Algebra At the Middle School Through College Levels. Building Meaning for Symbols and Their Manipulation. In J. Lester F. K. (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Vol. 2, p. 707-762. Charlotte, NC : I.A.P.

Pilet, J. (2012). *Parcours d'enseignement différencié appuyés sur un diagnostic en algèbre élémentaire à la fin de la scolarité obligatoire : modélisation, implémentation dans une plateforme en ligne et évaluation*. Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot, Paris. Disponible en ligne <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00784039>

Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field, *Assessment in Education*, Vol. 5, N°1, pp.85-102.

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.

De l'évaluation des élèves à la formation des enseignants : une expérimentation sur les nombres et le calcul en sixième (grade 6)

Jean-François Chesné

1. Etat des lieux et questionnement initial

Les évaluations standardisées* prennent une place de plus en plus importante ces dernières années, dans les médias, mais aussi dans la politique éducative française, avec une part de plus en plus grande accordée aux enquêtes de l'OCDE. Parmi les principaux résultats, deux sont aujourd'hui bien connus en France, et présentent des convergences au-delà des contenus et de la nature des évaluations : l'augmentation du nombre d'élèves français de bas niveau, et l'existence d'une forte corrélation entre l'environnement socio-économique des élèves et leurs performances scolaires. En mathématiques, les enquêtes de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (la DEPP) montrent que le niveau des élèves a tendance à baisser en calcul, et que 40 % des élèves n'avaient pas le niveau attendu à la sortie de l'école primaire** en 2008. Mais si ces évaluations occupent indirectement une place importante dans le pilotage du système éducatif, on peut s'interroger sur ce qu'elles révèlent vraiment et sur la nature des modifications qu'elles peuvent susciter, mais aussi sur leur écho auprès des enseignants et sur leur influence directe sur les pratiques professionnelles de ces derniers.

Il nous a donc semblé légitime, et essentiel, de mener un travail de recherche qui analyse d'abord d'un point de vue didactique les matériaux disponibles fournis par les évaluations standardisées nationales. Nous avons dû faire un certain nombre de choix : restreindre le champ d'étude à un domaine (nombres et calcul) ; considérer que cette analyse se rapporte à ce qui est enseigné, ou en tout cas censé être enseigné, et donc pour cela procéder à une étude préalable des programmes en vigueur depuis 1980 ; chercher non pas à effectuer des comparaisons temporelles du niveau des élèves mais à dresser un état des lieux de leur niveau de maîtrise à l'issue de l'école primaire sur les différents types de tâches en jeu ; enfin, dégager des pistes d'un point de vue prospectif, c'est-à-dire orienté par la perspective de comprendre en quoi ce que ces données nous apprennent peut être utile à un enseignant de sixième pour travailler avec ses élèves. L'ensemble des résultats obtenus nous a ainsi permis d'une part de mettre en relief certaines connaissances insuffisamment acquises par beaucoup d'élèves à la fin de l'école primaire et qui ne constituent pas une base suffisamment solide pour acquérir les nouvelles connaissances visées au collège ; et d'autre part cela nous a permis d'anticiper des pistes possibles pour les enseignants en lien avec les apprentissages des élèves.

A partir d'un questionnement initial sur les acquis des élèves en mathématiques, trois questions, consécutives et emboîtées, se dessinent : si l'on accepte que ces acquis dépendent de ce qui se joue en classe, quels sont les éléments qui sont susceptibles d'influencer les pratiques des enseignants en faveur de l'apprentissage des élèves, toutes choses égales par ailleurs ? Comment construire et conduire une formation courte qui favorise auprès d'enseignants l'appropriation de ces éléments ? Et comment étendre cette formation à d'autres enseignants qui ne participent pas à la formation ?

2. Présentation du dispositif d'expérimentation

C'est à partir de ces questions que nous avons conçu et mis en œuvre une expérimentation dans le cadre d'un projet pour l'acquisition de compétences par les élèves en mathématiques (PACEM), porté entre 2010 et 2012 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et mis en place au début du collège*** (grade 6) dans le domaine des nombres et du calcul.

L'expérimentation repose sur un dispositif spécifique de formation continue des enseignants qui vise explicitement l'amélioration des acquis des élèves en mathématiques. Elle a été accompagnée d'un dispositif d'évaluation reposant sur l'étude de quatre groupes d'élèves (constituant un échantillon de plus de 3 000 élèves au total) afin de rendre possible une double comparaison entre les résultats d'élèves dont les enseignants présentent a priori des profils « similaires » (du point de vue de l'expérimentation).

* Par évaluations standardisées, « il faut entendre ici l'ensemble des procédés d'évaluation définis et organisés au niveau national (ou « central ») par les autorités publiques en charge des questions d'éducation ». (Parveva & al, 2009. Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats, Eurydice, EACEA, 2009)

** Les résultats d'une nouvelle enquête, menée en 2014, sont attendus en juin 2015.

*** Une autre expérimentation a été mise en œuvre à la fin de l'école primaire, dans le domaine des grandeurs et des mesures. Nous ne la traitons pas ici.

Collèges	Groupe expérimental	Groupe témoin
Elèves d'enseignants identifiés par des inspecteurs et volontaires	Elèves d'enseignants ayant participé à une formation spécifique	Elèves d'enseignants n'ayant pas participé à une formation spécifique
Elèves d'enseignants non identifiés par des inspecteurs	Elèves d'enseignants n'ayant pas participé à une formation spécifique	Elèves d'enseignants n'ayant pas participé à une formation spécifique

La formation proposée repose sur trois caractéristiques qui, si elles ne marquent pas un tournant d'un point de vue conceptuel, constituent selon nous une véritable innovation en matière de développement professionnel des enseignants. Tout d'abord, elle est ancrée sur un pré-test standardisé*, placé en début d'année scolaire, destiné à servir d'amorce à la formation afin de favoriser chez les enseignants des prises de conscience sur des notions clés, de faire émerger des pratiques et de susciter de leur part, explicitement ou implicitement, l'expression de besoins professionnels. Ensuite, ce dispositif est étagé, c'est-à-dire qu'il cherche à générer un effet d'entraînement collectif dans les écoles au-delà du changement de pratiques des seuls enseignants ayant bénéficié de la formation. Enfin, les contenus de la formation sont sous-tendus par une vision particulière de l'enseignement des mathématiques au collège, relativement à la compétence numérique, et donnent une place importante au calcul mental.

En résumé, nous adoptons comme parti pris que les apprentissages des élèves dépendent directement de leurs activités, qui sont provoquées par les choix des enseignants, mais qui dépendent aussi de chaque élève et de sa classe, ainsi que du temps long. Nous reprenons en particulier les notions d'activités des élèves *a minima* et *a maxima* (Robert, 2007), et nous reprenons aussi des considérations souvent utilisées en didactique des mathématiques sur les concepts et leurs propriétés, comme les notions d'outil/objet, de cadres, de registres, de changement de cadre, ou de registre (Douady, 1986 ; Douady & Perrin-Glorian, 1986 ; Duval, 1995).

La conception de la formation repose donc sur trois ancrages théoriques adaptés à notre démarche : la théorie de l'activité qui permet d'étudier, en situation scolaire et en mathématiques, les apprentissages des élèves en relation avec leurs activités provoquées par leurs enseignants ; la théorie de la double approche (Robert & Rogalski, 2002) qui est un moyen de prendre en compte la complexité des pratiques des enseignants ; enfin, un travail en cours de modélisation sur la formation des enseignants, qui s'inspire de la notion de zone proximale de développement. Nous définissons ainsi une zone proximale de développement des pratiques (ZPDP), associée à des activités des enseignants proches des leurs, qu'ils peuvent reconstituer, apprécier, analyser et enrichir.

Une des caractéristiques de cette formation est l'utilisation des items du pré-test et de leurs données métriques (taux de réussite, de non réponse, distributions des réponses à des QCM, coefficients de corrélation, etc.) pour chercher à favoriser un questionnement rapide des enseignants sur les tâches et les activités potentielles des élèves. Dans cette perspective, nous avons effectué des choix qui caractérisent la structure du pré-test : un champ d'évaluation limité (les quatre opérations sur des nombres entiers ou décimaux, le changement d'écriture d'un nombre décimal et la résolution de problèmes) ; des items issus d'évaluations standardisées antérieures, validés d'un point de vue statistique et calibrés ; des tâches familières aux élèves et aux enseignants et qui portent sur des connaissances qui sont travaillées en sixième (d'après les instructions officielles en vigueur).

L'objectif est ensuite de proposer, à partir des interactions entre et avec les enseignants, un outillage théorique associé à une palette de pratiques possibles tant en termes de contenus que de déroulements des séances. La piste que nous avons explorée repose sur l'explicitation d'un certain relief sur les notions à enseigner**, déterminé par notre analyse didactique des évaluations standardisées existantes, que nous déclinons en termes d'activités d'élèves supposées adéquates et de pratiques correspondantes pour les enseignants au niveau local, celui de la classe. Nous suggérons ainsi qu'une compréhension (globale) de connaissances et d'enjeux, associée à des réponses (locales) possibles à ces enjeux en termes de contenus et de mises en œuvre, permet d'agir dialectiquement sur les pratiques des enseignants. Autrement dit, des changements de pratiques (même petits) agiraient eux-mêmes sur les pratiques vues dans un sens plus large, à condition d'avoir commencé à donner des moyens de créer puis de repérer ces dynamiques, au moins en actes, et de les discuter***.

* Ce pré-test a servi également de baseline pour l'évaluation de l'expérimentation.

** Par exemple, sur les nombres décimaux, cette explicitation porte sur les difficultés d'apprentissage répertoriées par la recherche en didactique et/ou issues de notre travail d'analyse des évaluations nationales (comparaison, calcul), sur une lecture critique des programmes scolaires (introduction, liaison école/collège) et sur des exemples de tâches qui peuvent être proposées aux élèves.

*** Il ne s'agit pas de faire un cours théorique par exemple sur les nombres décimaux, ni de proposer des « recettes » à appliquer en classe, mais de faire interagir une analyse des résultats au pré-test, un apport de connaissances didactiques, un état des lieux des pratiques existantes et des propositions alternatives.

Dans ce contexte, l'utilisation du calcul mental se révèle particulièrement adapté. Outre la fonction qu'il joue dans l'acquisition de connaissances des élèves par les activités spécifiques qu'il suscite, il peut en effet constituer pour les enseignants une réponse concrète aux problèmes qu'ils rencontrent tout en leur offrant une grande diversité de scénarios. Il faut souligner que ce constat est aujourd'hui unanimement partagé dans la recherche internationale. Le recours au calcul mental en classe permet notamment d'opter pour un rythme didactique différent de celui qui est adopté en général, laissant une grande part à une évaluation formative rapide, fréquente et régulatrice des apprentissages des élèves. Enfin, ce qui est incontestablement un aspect non négligeable, le recours au calcul mental se révèle un élément de pratique professionnelle mutualisable et pertinent au regard des questions soulevées par le pré-test, et donc constituer une courroie potentielle de transmission entre les enseignants formés et leurs collègues de leurs établissements.

3. Bilan et perspectives

L'impact global du dispositif mis en place pour l'expérimentation PACEM mesuré grâce à un post-test s'est révélé positif sur les acquis des élèves des collèges expérimentateurs : cet effet apparaît dès la première année pour les élèves des enseignants formés, et au cours de la deuxième année pour les élèves des collègues de ces enseignants. Pour les élèves suivis sur deux ans, l'impact s'est fait sentir au-delà de la première année, et semble ne pas concerner le seul domaine des nombres et du calcul. L'évaluation du dispositif a également permis de mettre en avant des tendances positives concernant la réduction des écarts des résultats des filles par rapport à ceux des garçons, de ceux des élèves d'éducation prioritaire par rapport à ceux des élèves hors éducation prioritaire, et enfin de ceux des élèves de bas niveau par rapport aux autres élèves.

Ces résultats globaux sont évidemment en eux-mêmes très encourageants, mais ils suscitent aussi, au-delà de notre étude et de sa portée immédiate sur les résultats des élèves, un certain nombre de questions, par-delà le fait que l'effet « expérimentation » ne peut être négligé :

- sur les réponses à apporter et les marges de manœuvre existantes : institutionnelles (aux niveaux national et territorial), collectives (au niveau d'un établissement) et individuelles (pour un enseignant) ;
- sur la formation des enseignants et en particulier le format, spatial et temporel, d'une action de formation continue et sa contribution au développement professionnel des enseignants, individuel et collectif ;
- sur l'utilisation des évaluations standardisées comme sources d'informations et outils potentiels pour la formation des enseignants ;
- sur le déroulement d'une formation d'enseignants et sur l'identification de « facteurs clés d'efficacité » ;
- sur le calcul mental comme élément d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques.

Ces questions, à la fois imbriquées et de natures différentes, constituent des enjeux tout à fait actuels dans la réflexion sur l'enseignement des mathématiques dans le cadre de la scolarité obligatoire et ouvrent de nouvelles perspectives pour la recherche.

Références bibliographiques

Butlen, D. (2007). Le calcul mental entre sens et technique, *Recherches sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté, du calcul mental à la résolution des problèmes numériques*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Chesné, J.-F. (2014). *D'une évaluation à l'autre : des acquis des élèves sur les nombres en sixième à l'élaboration et à l'analyse d'une formation d'enseignants centrée sur le calcul mental*. Thèse de doctorat. Université Paris Diderot (Paris 7).

Chesné, J.-F., Lardeux, R. & Prost, S. (2012). PACEM : une expérimentation de formation continue d'enseignants en mathématiques. Résultats en sixième. *Note d'Information 12.23* – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Chesné, J.-F., Pariès, M. & Robert, A. (2009). « Partir des pratiques » en formation professionnelle des enseignants de mathématiques des lycées et collèges. *Petit x* n°80, 25-46. Grenoble.

Robert, A., Roditi, E. & Grugeon, B. (2007). Diversité des offres de formation et travail du formateur d'enseignants de mathématiques du secondaire. *Petit x*, 74, 60-90.

Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2, 4, 505-528.

Robert, A. & Rogalski, J. (2005). A Cross-Analysis of the Mathematics Teacher's Activity. An Example in a French 10th-Grade Class. *Educational Studies in Mathematics*, 59, 1-3, 269-298.

Robert, A. & Vandebrouck (2014). Proximités-en-acte mises en jeu en classe par les enseignants du secondaire et ZPD des élèves : analyses de séances sur des tâches complexes. *Recherches en didactique des mathématiques* (à paraître).

Vandebrouck, F. (coord.) (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octares.

Développer les pratiques d'évaluation formative pour les professeurs de mathématiques et sciences

Sylvie Coppé, Florence Le Hebel, Pascale Montpied & Andrée Tiberghien

En France actuellement, peu d'études portent sur les pratiques des enseignants en matière d'évaluation formative. Notre expérience en matière de formation initiale et continue nous amène à penser que ces pratiques sont assez peu développées mais cela reste à confirmer. Les évaluations sommatives restent prépondérantes même si depuis 2005, il y a une volonté institutionnelle de développer l'évaluation par compétences ce qui suppose des évaluations régulières prenant en compte la progression des apprentissages dans la durée. Ainsi, il a été introduit dans les programmes français le socle commun de connaissances et de compétences. Pour la partie mathématique, il est indiqué dans l'introduction du programme du collège (élèves 11-15 ans) :

« L'évaluation (qui ne se réduit pas au contrôle noté) n'est pas un à-côté des apprentissages. Elle doit y être intégrée et en être l'instrument de régulation, pour l'enseignant et pour l'élève. Elle permet d'établir un constat relatif aux acquis de l'élève, à ses difficultés. Dans cette optique, le travail sur les erreurs constitue souvent un moyen efficace de l'action pédagogique. L'évaluation ne doit pas se limiter à indiquer où en est l'élève ; elle doit aussi rendre compte de l'évolution de ses connaissances, en particulier de ses progrès. » (BO spécial n°6 du 28 août 2008)

On constate donc qu'il existe des injonctions institutionnelles fortes pour changer les pratiques d'évaluation mais on est alors amené à chercher comment outiller les enseignants à la fois d'un point de vue théorique mais aussi pratique, par l'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation formatives.

Dans cette communication, nous présentons des premiers résultats produits par l'équipe de Lyon dans le cadre du projet de recherche européen ASSIST ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education). Celui-ci a comme objectifs d'une part d'analyser l'influence de nouveaux dispositifs d'évaluations formatives en lien avec les évaluations sommatives dans le cadre de démarches d'investigations, sur les apprentissages et les pratiques enseignantes en sciences, mathématiques et technologie et d'autre part, de concevoir et de diffuser des méthodes d'évaluations formatives.

Chaque équipe de chacun des sept pays participants doit mettre en place et expérimenter dans des classes à différents niveaux (école primaire, collège et lycée), des séquences de classe de mathématiques, sciences ou technologie en lien avec le contexte du pays (pratiques des professeurs, programmes, type d'évaluation, etc.) dans lesquelles des méthodes d'évaluation formative sont utilisées. Pour cela, dans chaque pays, ont été constitués un groupe de décideurs qui suit le projet (National Stakeholder Panel), un groupe de professeurs experts qui donne son point de vue sur la compatibilité et la pertinence de ce qui est proposé, et enfin des groupes de professeurs expérimentateurs qui introduisent ces méthodes, en rendent compte, les modifient. Actuellement, pour la France, portés par les laboratoires LSE de Grenoble et UMR ICAR de Lyon, quatre groupes de 6 à 10 enseignants fonctionnent en lien (mathématiques école primaire, mathématiques collège, élèves 11/12 ans, sciences physiques lycée et sciences de la vie et de la terre lycée, élèves 15/16 ans). A partir d'un thème d'enseignement, chacun de ces groupes élabore une séquence de classe introduisant deux méthodes différentes d'évaluation formative. Cette séquence sera expérimentée trois fois dans l'année par des professeurs différents du groupe, avec, à chaque fois, des aménagements décidés en groupe. La première phase d'expérimentation a été réalisée en novembre 2014. En ce qui nous concerne, nous avons réalisé l'expérimentation dans deux classes de 6^e (élèves de 11-12 ans), une d'un collège de Lyon et une d'un collège de banlieue.

1. Les travaux sur l'évaluation formative

Des nombreux travaux portant sur l'évaluation formative, nous nous plaçons dans le cadre élargi de la régulation interactive développé par Allal (1988) puis par Allal & Mottier Lopez (2005). Ainsi, nous retenons que celle-ci se déroule sur la durée des séquences de classe, qu'elle peut être formelle ou informelle, qu'elle intervient au cours des interactions entre un/des élève(s) et le professeur. Les travaux de Black & Wiliam (1998) et de Shavelson & al. (2008) mettent en avant que par l'évaluation formative, le professeur doit donner à l'élève des informations sur l'écart entre ce qu'il devrait savoir et savoir faire et ce qu'il sait et sait faire. Ce feedback, donné à l'élève par l'enseignant mais aussi par l'élève à l'enseignant, est un point clé pour pouvoir ensuite entamer un processus de régulation qui devrait aboutir à une évolution (changement, rectification, élargissement des connaissances des élèves) dont l'enseignant devrait s'assurer, ce qui est certainement une condition forte assez peu réalisée, nous semble-t-il.

Dans le cadre de ASSIST ME, nous avons choisi de travailler sur les évaluations formatives dans le cadre des interactions professeur/élève(s) mais aussi entre pairs.

Une première question de recherche porte sur les feedbacks en cherchant à déterminer leurs effets sur les élèves d'une part (en termes de connaissances mais aussi d'attitudes et de compétences) et sur les professeurs d'autre part (quelles décisions de régulation sont prises, comment le cours de la séance est modifié, quel traitement différencié peut être réalisé ?).

A plus long terme, d'autres questions portent sur le développement des compétences professionnelles des professeurs : quel impact le fait de travailler et de mettre en place des évaluations formatives peut-il avoir sur les pratiques ordinaires ? Dans une perspective d'élaboration de ressources, quels sont les outils qui pourraient être apportés aux professeurs pour qu'ils puissent mettre en place plus facilement des évaluations formatives (outils pratiques, comme des grilles ou des outils informatiques mais aussi plus théoriques comme l'explicitation des choix faits, des indications sur la gestion de classe) ?

2. La méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche est basée sur l'utilisation de vidéos des séquences de classe (avec deux caméras, l'une orientée sur le tableau et donc le professeur et l'une sur la classe), d'enregistrements audio de groupes (ou binômes) d'élèves pendant les travaux de recherche. L'analyse est faite en utilisant notamment le logiciel TRANSANA. Des observables sont collectés : des copies d'élèves sur les problèmes proposés, des questionnaires ante/post portant sur l'état des connaissances des élèves et sur les pratiques d'évaluation des professeurs, les fiches de préparation des enseignants expérimentateurs, les fiches de positionnement des élèves et les feedback écrits des professeurs.

Lors du débat nous repérons des cycles d'interaction ESRU développés par Furtak et al. (2005).

The teacher begins by eliciting a response from students that reveals the state of the students' understanding. Next, the teacher recognizes the response by reflecting it back to the student or asking another follow-up question. The third step involves taking some form of action to help the student move toward the essence of the activity or concept. The process can be thought of as a cycle to reflect the ongoing nature of informative questioning throughout inquiry activities. (Furtak et Ruiz Primo, 2005 p. 1).

3. La séquence expérimentée en mathématiques

Pour les mathématiques, une séquence complète a été élaborée par M. Gandit, LSE Grenoble. Le travail se fait à partir d'un problème (le texte se trouve en annexe 1) et plusieurs types d'évaluations formatives sont proposées à différents moments de la séquence. Dans le problème, il s'agit de trouver l'aire d'un parc à l'aide d'une certaine unité d'aire qui amène un résultat non entier que les élèves peuvent écrire sous forme fractionnaire non décimale (ou comme somme d'un entier et d'une fraction).

Nous ne décrivons pas ici toute la séquence de classe de façon détaillée car elle comporte 12 phases et se déroule sur cinq à six séances. En bref, les élèves doivent déterminer l'aire du parc de façon individuelle, puis toutes les réponses (dont on suppose qu'elles seront nombreuses et variées) sont collectées et affichées au tableau par le professeur qui demande alors à chacun de se positionner sur chacune par écrit en justifiant les avis. Le professeur ramasse et annote ces écrits en faisant porter son évaluation et en donnant un feedback sur la nature des arguments mais non sur leur validité.

Ensuite, un débat en classe entière est organisé dans lequel les élèves doivent voter sur chaque réponse avant et après la discussion. Dans la phase suivante, on reprend le questionnement et les modalités de vote et de discussion au sujet de l'aire des massifs de fleurs. Enfin, en travail à la maison, les élèves doivent calculer l'aire totale du parc. Après les phases de discussion des réponses, des institutionnalisations sont faites avec les élèves sur ce qui a été appris.

Les objectifs de ce problème portent d'une part sur des savoirs mathématiques : comprendre qu'un même nombre peut avoir différentes écritures (fractions décimales ou non, nombre entier, somme ou différence de fractions et de nombres entiers, écriture à virgule), savoir comparer deux fractions. A travers cela, il s'agit de mieux comprendre la notion de fraction notamment en revenant sur des conceptions très répandues des élèves sur les fractions, qui font obstacle au concept de nombre rationnel (par exemple qu'une fraction ou un nombre décimal ne correspondent pas à deux nombres, que toute fraction n'est pas décimale, etc). Enfin, un dernier objectif mathématique est de savoir prouver que des écritures différentes représentent le même nombre.

D'autres objectifs concernent des compétences plus générales et transversales comme expérimenter sur des exemples, argumenter le vrai ou le faux ou bien avoir un regard critique sur des réponses qui ne sont pas les siennes et argumenter ses choix.

Les outils d'évaluation formative choisis dans le cadre du projet et proposés aux professeurs expérimentateurs, sur lesquels porteront les analyses, sont constitués d'une part par un écrit des élèves dans lequel ils doivent se positionner en d'accord/pas d'accord/ne sait pas puis argumenter sur les réponses collectées des élèves de la classe (au besoin le professeur pourra rajouter quelques réponses qui ne seraient pas apparues dans cette classe mais qui ont un intérêt pour la discussion). Les professeurs doivent donner un feedback écrit sur ces réponses. D'autre part, l'évaluation formative « on the fly » sera réalisée lors du débat oral collectif sur ces réponses avec des votes avant et après le débat pour mesurer l'évolution du positionnement sur les différentes réponses.

3. Premiers résultats

A l'heure actuelle, nous n'avons que commencé les analyses. Les premiers résultats sur l'ensemble des groupes de professeurs (qui se sont déclarés volontaires pour participer à l'expérimentation) montrent que tous ont été motivés pour tester les activités même si la contrainte de durée sur cinq à six séances se révèle assez importante (notamment pour les disciplines qui disposent de peu d'heure comme les sciences et vie de la terre). Notamment, ils ont été fortement intéressés par les évaluations entre pairs ce qui constitue pour eux une pratique vraiment nouvelle.

Les élèves ont été impliqués dans les activités de recherche proposées, ils ont été actifs dans les différentes phases. Les élèves de lycée se sont investis dans les évaluations entre pairs avec des difficultés pour se positionner sur les réponses de leurs camarades et surtout pour revenir ensuite sur leurs propres réponses. Ceci montre une nouvelle fois que les pratiques d'autoévaluation sont peu développées actuellement dans les classes en France. Nous avons déjà montré (Coppé, 1998) que les pratiques de vérification restaient de l'ordre du travail privé et n'étaient donc pas montrées au professeur. Certains élèves ont émis des commentaires voisins de ceux d'un professeur ou de l'image qu'ils en ont. D'autres ont eu des difficultés à savoir « s'ils étaient trop gentils ou trop sévères ». On voit ici un positionnement des élèves calqué sur l'évaluation sommative et ses représentations. Pour les élèves de collège qui sont plus jeunes, la difficulté s'est révélée plus importante : les positionnements étaient peu nombreux et les arguments assez pauvres. Ainsi, nous avons trouvé de nombreuses argumentations comme « c'est vrai parce que c'est vrai » ou « c'est faux parce que je n'ai pas trouvé ça ». Les professeures ont dû relancer cette activité par une discussion sur la signification d'argumentation et sur la nature des arguments et ce travail a pris davantage de temps que prévu.

Il ressort également que si le contrat didactique de la classe ne permet pas de donner la responsabilité du savoir aux élèves à certains moments, ceux-ci ne s'autorisent pas à formuler des jugements sur leurs productions ou celles de leurs camarades sans que ceux-ci soient validés par le professeur. La gestion de classe est alors rendue très difficile puisque le professeur est sans cesse sollicité par tous les élèves en même temps. Il est donc nécessaire que le contrat de classe soit adapté au partage de responsabilité et d'autonomie aux élèves ce qui est bien dans l'esprit des démarches d'investigation.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'expérimentation en mathématiques, il semble que l'activité Le Parc s'est révélée difficile pour les élèves observés voire très difficile dans une classe où il n'y a pas eu de réponse correcte. La professeure, suivant le scénario, a alors introduit une des réponses correctes mais ni lors des écrits de positionnement, ni lors du débat, elle n'a réussi à obtenir l'adhésion des élèves. On constate ici que même des interactions pertinentes suffisamment longues n'ont pas suffi à faire produire la bonne réponse aux élèves.

Enfin, nous avons constaté que les élèves avaient eu des difficultés à comprendre les documents de positionnement sur l'activité de résolution de problèmes (voir Annexe 2). On peut penser que ce travail d'appropriation doit se faire sur le long terme.

4. En guise de conclusion

Ces premières analyses nous amènent à de nouvelles questions à la fois sur le type de problème qui a été utilisé pour cette expérimentation et sur la mise en place des méthodes d'évaluation formative.

Concernant ce problème et compte-tenu des difficultés rencontrées par les élèves, nous avons déjà revu certaines questions et envisagé des aides. Notamment, nous considérons qu'il est nécessaire qu'une partie des élèves trouvent une bonne réponse avant le positionnement sur les réponses et la discussion.

Nous réaffirmons que les méthodes d'évaluation formative doivent porter à la fois sur les connaissances mathématiques et sur les compétences sur la résolution de problèmes même dans le cadre de l'évaluation par compétences et des démarches d'investigation.

Enfin nous voyons bien que la diffusion de nouveaux outils ne peut se faire sans conditions sur les pratiques déjà en place. Il s'agit donc à la fois de changer le regard sur l'évaluation, d'introduire de nouvelles méthodes et de faire évoluer les pratiques.

Références bibliographiques

Allal (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in Huberman, M. (dir.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning : A Review of Publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication, 241-264.

Black P. & D. William (1998a), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 7-74.

Black, P. & William, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's college.

Coppé, S. (1998). Composantes privées et publiques du travail de l'élève en situation de devoir surveillé en mathématiques. *Educational studies in mathematics*. Vol 35 n° 2, 129 – 151.

Furtak, E.M & Ruiz-Primo, M.A. (2005). Questioning Cycle: Making Students' Thinking Explicit During Scientific Inquiry. *Science Scope*, 28 (4), 22-25.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Shavelson, R., Young, D., Ayala, C., Brandon, P., Furtak, E. & Ruiz Primo, M. (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.

Outils didactiques pour la conception et l'analyse de dispositifs d'évaluation en mathématiques

Nadine Grapin, Nathalie Loye & Nathalie Sayac

À l'école, au collège ou au lycée, l'évaluation des élèves en mathématiques est devenue une question centrale aussi bien pour les enseignants, que pour les parents ou les institutions. Pourtant, les chercheurs en didactique des mathématiques ont tardé à s'engager dans des recherches autour de cette question, car même si Chevallard (1986) avait indiqué que son regard d'anthropologue didacticien lui faisait percevoir les « faits d'évaluation » comme des objets potentiels d'étude. Une dizaine d'années plus tard, Bodin (1997) déplorait encore le « peu de recherches en didactique des mathématiques qui prennent en compte l'existence des faits d'évaluation [...] et le peu de recherches sur l'évaluation qui prennent en compte la spécificité des savoirs en jeu ».

Aujourd'hui toutefois, nous constatons un développement des recherches autour de l'évaluation en mathématiques, que ce soit en amont des apprentissages ou en aval, autour d'évaluations externes nationales ou internationales ou d'évaluations dans les classes. Les travaux développés peuvent porter aussi bien sur des connaissances spécifiques (Fagnant, 2005), que sur des compétences de différents niveaux (Artigue et Winslow, 2010 ; Schneider, 2004) ou des performances. Les outils développés dans le cadre de ces recherches visent par exemple à élaborer des évaluations diagnostiques pour la classe ou les institutions (Grugeon, 1997 ; Loye et al., 2011), ou encore à analyser des évaluations externes ou internes nationales ou internationales (Deblois, Freiman et Rousseau, 2007; Dierendonck et Fagnant 2012 ; Grapin et Sayac, 2013). Ils débouchent souvent sur la mise en place de parcours d'enseignement différenciés (Pilet, 2012) ou sur des évolutions au niveau des politiques éducatives. En parallèle à ces travaux se trouvent également des chercheurs qui étudient les pratiques évaluatives des enseignants en mathématiques (Vantourout, 2004) ou qui se préoccupent de la formation des enseignants autour de ces pratiques. Toutes ces études reposent sur la nécessité de combiner regards didactique et évaluatif.

À partir de notre connaissance des frontières qui séparent le champ de la didactique de celui de l'évaluation en mathématiques, nous posons l'hypothèse qu'il en va de même dans bien des disciplines. L'objectif de ce symposium était de regrouper des chercheurs, de différentes disciplines, autour de la question de l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement de présenter des recherches sur des outils spécifiques reposant sur des considérations didactiques. Nous avons abordé cette question sous deux angles : la régulation des apprentissages des élèves à partir d'épreuves externes et la mise en œuvre de l'instrumentation d'évaluations internes ou externes en mathématique d'une part, et en lecture au primaire d'autre part. Ce symposium, s'inscrivant pleinement dans le réseau EVADIDA, a réuni des chercheurs d'Algérie, de Belgique, du Canada, de France et du Luxembourg et s'est déroulé en trois parties, principalement autour de recherches menées en mathématiques, mais aussi en lecture.

La première partie de ce symposium a réuni trois communications visant la régulation des apprentissages. La recherche d'Isabelle Demonty et Annick Fagnant s'appuie sur des travaux de recherche en didactique des mathématiques sur la résolution de problèmes arithmétiques et porte un double regard sur les résultats d'élèves belges à une évaluation externe non certificative, dans la perspective diagnostique de comprendre leurs forces et faiblesses et de fournir des pistes de remédiation didactiques. La deuxième communication, de Joëlle Vlassis, propose elle aussi des pistes didactiques à partir d'une analyse qualitative des réponses d'élèves luxembourgeois à des items de PISA 2012 ; cette analyse révèle des difficultés relevant soit d'un défaut de maîtrise de compétences générales (telle que la modélisation), soit d'un manque de connaissances algébriques (liées au sens de la lettre ou au statut du signe égal). Enfin, Fathia Souissi a présenté la recherche qu'elle mène actuellement sur l'évaluation des aptitudes de raisonnement d'étudiants en faculté de médecine en Algérie, en tenant compte d'une variable liée à la « langue », pour proposer des pistes de régulation visant à assurer une formation de meilleure qualité.

La seconde partie de ce symposium a réuni trois communications autour de l'instrumentation nécessaire à la mise en œuvre d'évaluations externes ou internes en mathématique. Nathalie Loye a décrit, dans une première communication, la démarche de développement d'une épreuve diagnostique en mathématique qui s'appuie sur les données collectées auprès d'élèves pour documenter le potentiel diagnostique de l'épreuve et mettre en évidence les défis liés à son élaboration. Nathalie Sayac a ensuite fait une présentation questionnant la pertinence d'un outil d'analyse d'items conçu dans un cadre didactique pour une évaluation externe en mathématiques sur des exercices proposés par des enseignants en classe. Enfin, Brigitte Grugeon et Nadine Grapin ont proposé une application d'un modèle théorique, qui combine approches didactique (dans le cadre de théorie anthropologique du didactique) et psychométrique, pour étudier la validité d'une évaluation externe en mathématiques.

La dernière partie de ce symposium a porté sur l'instrumentation nécessaire à la mise en œuvre d'évaluations en lecture au primaire ; dans ce cadre, Christophe Blanc a présenté un dispositif d'évaluation externe pour les élèves du CP en lecture et compréhension de textes.

Pour clore ce symposium, une discussion a été menée avec l'ensemble des participants à la fois en termes de synthèse des trois parties, mais aussi de perspectives ; nous la présentons en conclusion de l'ensemble des communications.

Références

- Bodin, A. (1997). L'évaluation du savoir mathématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(1), 49-96.
- Artigue, M., & Winslow, C. (2010). International comparative studies on mathematics education: a view from the anthropological theory of didactics. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 1(30), 47-82.
- Chevallard, Y., & Feldemann, S. (1986). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille.
- Deblois, L., Freiman, V., & Rousseau, M. (2007). Les résultats des élèves aux tests internationaux et leur possible influence sur les thèmes de recherche, *Actes du colloque du Groupe des Didacticiens des Mathématiques du Québec* (pp. 135 – 146). UQAR.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2012). *Évaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle au départ de tâches complexes, de tâches décomposées et de tâches élémentaires : quel pouvoir informatif?* Actes du 24e colloque international de l'Admées-Europe : L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. Luxembourg (Luxembourg).
- Fagnant, A. (2005). Résoudre et symboliser des problèmes additifs et soustractifs en début d'enseignement primaire. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?*(131-150). Bruxelles : De Boeck.
- Grapin, N. & Sayac, N. (2014). *Compétences de fin d'école primaire en mathématiques, en France : analyse didactique d'une évaluation externe* Actes du 26e colloque international de l'Admées-Europe : L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Marrakech (Maroc).
- Grugeon, B. (1997). Conception et exploitation d'une structure d'analyse multidimensionnelle en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17 (2), 167-210.
- Loye, N., Caron, F., Pineault, J., Tessier-Baillargeon, M., Burney-Vincent, C., et Gagnon, M. (2011). La validité du diagnostic issu d'un mariage entre didactique et mesure sur un test existant. Dans G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (Dir.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, volume 2 (pp. 11-30). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pilet, J. (2012). *Parcours d'enseignement différencié appuyés sur un diagnostic en algèbre élémentaire à la fin de la scolarité obligatoire : modélisation, implémentation dans une plateforme en ligne et évaluation*. Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot, Paris.
- Schneider, M. (2004) Trois compétences transversales contextualisées au sein de l'enseignement des mathématiques. *Repères Irem* 55, 51-70.
- Vantourout, M. (2004), Étude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations « simulées » d'évaluation à visée formative en mathématiques Thèse de doctorat, Université Paris-Descartes, Paris.

Est-il possible de cibler les acquis et les faiblesses des élèves face à la résolution de problèmes arithmétiques dans le cadre d'une évaluation externe non certificative ?

Isabelle Demonty & Annick Fagnant

La Fédération Wallonie-Bruxelles propose chaque année une évaluation externe non certificative dans une discipline ciblée. Ces évaluations externes ont à la fois un rôle de pilotage au niveau du système éducatif, grâce au recueil d'informations auprès d'un échantillon représentatif d'élèves, et un rôle de régulation, en misant notamment sur l'effet en retour de l'évaluation sur les pratiques (Lafontaine, 2006). En aidant les enseignants à cerner les forces et les faiblesses de leurs élèves face aux différentes dimensions évaluées dans l'épreuve et en proposant des pistes didactiques liées aux difficultés rencontrées, ces évaluations externes ont une visée diagnostique marquée (Marcoux, Fagnant, Loye & Ndinga, 2014).

La présente communication s'intéresse à l'épreuve proposée en 2014 en cinquième année primaire (grade 5) dans le domaine de la résolution de problèmes arithmétiques. Élaborée en référence aux prescrits légaux (référentiels de compétences), cette épreuve a tenté de tenir compte d'un certain nombre de résultats de recherches portant sur la résolution de problèmes arithmétiques.

Si certains didacticiens des mathématiques critiquent ouvertement les approches « transversales » (influencées par la psychologie cognitive) visant à apprendre aux élèves à résoudre des problèmes (Sarrazy, 2008), d'autres s'appuient davantage sur ces apports pour discuter la pertinence de certaines approches didactiques (Coppé & Houdement, 2002). De notre point de vue, divers travaux influencés par la psychologie cognitive et/ou par la perspective socioculturelle (Julo, 1995 ; 2002 ; Thevenot, Barrouillet & Fayol, 2010 ; van Dijk, van Oers, B. & Terwel ; Verschaffel & De Corte, 2008) méritent d'être pris en compte pour éclairer les difficultés rencontrées par les élèves face à la résolution de problèmes arithmétiques et pour rechercher des pistes de régulation des pratiques d'enseignement à ce niveau.

Du point de vue de l'enseignement de la résolution de problèmes, Ginsburg, Cooke, Leinwand et Pollock (2005) mettent en évidence qu'une démarche très répandue consiste à procéder à une analyse collective des énoncés proposés aux élèves avant de laisser ces derniers gérer les aspects plus techniques de la résolution. Julo (1995, 2002) remet en question l'efficacité de cette pratique : en réalisant un tel découpage du problème, on place le problème à la place de l'élève et on l'amène à ne travailler que les aspects procéduraux de la démarche. Or, les difficultés des élèves se situent en amont et ce sont des aides centrées sur l'élaboration d'une représentation pertinente du problème qu'il conviendrait plutôt d'envisager. En ce sens, la centration de l'épreuve externe sur les compétences propres à la résolution de problèmes (et en particulier celles centrées sur la représentation du problème) pourrait être, pour les enseignants, un premier levier de réflexion sur leurs pratiques.

Les socles de compétences présentent la résolution de problèmes comme une démarche composée de quatre grandes compétences transversales : (1) analyser et comprendre un message, (2) résoudre raisonner et argumenter, (3) appliquer et généraliser et enfin (4) structurer et synthétiser. La capacité à analyser et comprendre un message apparaît comme le premier élément à mettre en œuvre et se décompose en une série de démarches spécifiques comme « repérer, reformuler la (ou les) question(s) explicites, implicite(s), distinguer sélectionner les informations utiles des autres, ... ». Cette même logique de « décomposition » en capacités spécifiques se retrouve pour les autres compétences transversales.

Coppe et Houdement (2002) pointent les dangers d'activités centrées sur des aspects trop spécifiques de la résolution de problèmes (comme par exemple, identifier les données utiles) dans la mesure où ces activités ne devraient pas être travaillées pour elles-mêmes, « l'objectif essentiel devant toujours rester de résoudre le problème posé » (p.61).

Tenant de trouver un équilibre entre les prescrits légaux qui décomposent (à outrance ?) la démarche de résolution et la littérature de recherche qui met en évidence la non linéarité et l'interrelation entre les différents processus à l'œuvre en résolution de problèmes (Julo, 1995 ; Verschaffel & De Corte, 2008), l'épreuve se propose d'évaluer les acquis et les faiblesses des élèves dans deux types de tâches : d'une part, des tâches spécifiques centrées sur un aspect de la démarche de résolution (tel que défini dans le référentiel de compétence) et, d'autre part, des tâches « globales » demandant aux élèves de résoudre un problème sans mettre le focus sur un aspect particulier de la démarche.

Notre contribution visera à présenter ce double regard sur les résultats d'un échantillon représentatif d'environ 3000 élèves. Cette analyse aura pour but de dégager une série de constats sur lesquels s'appuyer pour proposer des pistes didactiques visant à influencer positivement l'enseignement de la résolution de problèmes.

Bibliographie

Coppé, S. & Houdement, C. (2002). Réflexions sur les activités concernant la résolution de problèmes à l'école primaire. *Grand N*, 69, 53-62.

Ginsburg, A., Cooke, G., Leinwand, S., & Pollock, E. (2005). *Reassessing U.S. international mathematics performance: new findings from 2003 TIMSS and PISA*. Washington, D.C. : American institute for Research.

Julo, J. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Rennes : PUR.

Julo, J. (2002). Des apprentissages spécifiques pour la résolution de problèmes ? *Grand N*, 69, 31-52.

Lafontaine, D. (2006). *D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : quelles mutations pour quels objectifs ?* Actes du 19e colloque international de l'Admécé, 11-13 septembre 2006, Luxembourg (en ligne sur le site <http://jemacs.uni.lu/>).

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 117-125). Bruxelles : De Boeck.

Sarrazy, B. (2008). *De quelques effets de contrats et du rôle des situations didactiques dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle 3*. Actes du séminaire national L'enseignement des mathématiques à l'école primaire, Paris le 13 et 14 novembre 2007, Ministère de l'Education, Eduscol, pp. 61-81.

Thevenot, C., Barrouillet, P., & Fayol, M. (2010). De l'émergence du savoir calculer à la résolution des problèmes arithmétiques verbaux. [From the emergence of calculation ability to arithmetical word problem solving.] In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 197-166). Brussels: De Boeck.

VanDijk, I., van Oers, B., & Terwel, J. (2003). Providing or designing? Constructing models in primary maths education. *Learning and Instruction*, 13, 53-72.

Verschaffel, L. & De Corte, E. (2008). La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Dir.) (2e édition). *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (153-176). Bruxelles : De Boeck.

Résultats PISA 2012 à la loupe : analyse qualitative des réponses d'élèves luxembourgeois en mathématiques et pistes didactiques

Joëlle Vlassis, Sylvie Gamo & Jos Bertemes

Mots clés : PISA Math 2012; Différences filles-garçons; Formule algébrique; Equations; Modélisation; Argumentation

Au Luxembourg, les analyses de l'étude PISA 2012 présentent des constats préoccupants en mathématiques. Celles-ci confirment d'une part un score global légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE observé au cours des quatre épreuves depuis 2003, et d'autre part, une relation étroite entre les performances scolaires et le sexe des élèves, les garçons étant plus performants en mathématiques. C'est au Luxembourg que la différence garçons-filles est la plus marquée parmi tous les pays de l'OCDE. Au-delà de ces constats généraux et quantitatifs, des questions se posent : Comment expliquer les difficultés des élèves luxembourgeois en mathématiques ? Les différences de réussite entre filles et garçons sont-elles observées dans toutes les questions ? Comment soutenir les enseignants face à ces constats ? C'est l'objet de cette proposition qui consiste à analyser qualitativement certains items parmi les plus mal réussis par les élèves luxembourgeois. Notre proposition vise à présenter, sur la base d'une analyse des productions des élèves, les difficultés rencontrées en vue de pouvoir tracer des pistes didactiques destinées aux enseignants.

Afin de répondre aux questions qui viennent d'être évoquées, nous avons réalisé, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, une petite étude qualitative des items de deux situations : « Cargo à voile » (3 items) et « Débit d'une perfusion » (2 items). Les trois items de la première situation figuraient dans le contexte d'un cargo à voile : le 1^{er} item impliquait le calcul d'un pourcentage, le 2^e, l'application du théorème de Pythagore et le 3^e, la résolution d'un problème complexe en plusieurs étapes. Les textes relatifs à ce contexte et aux questions étaient relativement longs. La deuxième situation concernait le contexte professionnel des infirmières qui doivent calculer le débit d'une perfusion. Le 1^{er} item consistait à analyser l'impact de la modification d'une variable sur une formule et le deuxième, la résolution d'une équation. Les énoncés étaient courts. Ces deux situations ont été choisies pour les raisons suivantes : des contextes différents, scientifique d'une part et professionnel d'autre part, et des connaissances mathématiques contrastées. La première situation ciblait en effet des contenus arithmétiques et géométriques centrés sur la résolution de problèmes, la deuxième se situait dans le domaine algébrique et concernait l'analyse d'une formule mathématique.

Nous proposons tout d'abord d'examiner les différences filles-garçons à travers l'ensemble des items des deux situations ; ensuite, nous analyserons plus particulièrement les productions des élèves de la situation « Débit d'une perfusion ». Les taux de réussite sont particulièrement faibles pour les deux items de cette situation ainsi que pour le 3^e item de la situation « Cargo à voile ».

1. Les différences filles-garçons

Dans leur méta-analyse, Else-Quest, Hyde & Linn (2010) ont relevé que la différence filles-garçons en mathématiques s'est actuellement considérablement réduite dans de nombreux pays. Cependant, il se trouve que pour quelques états, dont le Luxembourg, ces différences de performance persistent encore. Au-delà de ce constat général, il convient de s'interroger sur la façon dont se répartissent ces écarts à travers les différentes questions afin de mieux comprendre ce phénomène préoccupant. Nos analyses montrent que ce sont surtout les items de la situation « Cargo à voile » qui présentent les différences les plus importantes et ce, quel que soient les taux de réussite ou la nature de la tâche. La différence de performance varie, selon les items, entre 13 et 9 points. Dans la situation « Débit de perfusion », on observe par contre des écarts significativement moindres ($p < 0.05$). Ceux-ci tournent autour de 4 points. Ces résultats montrent que les différences filles-garçons ne se manifestent pas de la même manière pour chaque situation mathématique et que le contexte, plus encore que la nature de la tâche ou la complexité de la question, semble jouer un rôle déterminant. Dès lors suffit-il d'adapter le contexte pour motiver les filles à s'engager dans les tâches mathématiques ? C'est en tout cas une piste qu'il serait utile d'explorer dans les classes luxembourgeoises au vu de ces résultats.

2. Stratégies des élèves en algèbre

Nous avons examiné les résultats des élèves aux deux items de la situation « Débit de perfusion ». Nous avons également eu l'opportunité d'analyser une trentaine de copies d'élèves. Ces deux questions se situent au niveau de compétences 5 (sur 6) sur l'échelle PISA 2012. On peut donc considérer celles-ci comme difficiles pour l'ensemble des élèves de 15 ans des pays de l'OCDE. Au Luxembourg cependant, la réussite à ces questions se situe bien en deçà de la moyenne PISA (seulement 10,4 % contre 16,3% pour la question 1, et 16,4% contre 25,7% pour la question 2). Qu'est-ce qui rend ces items si difficiles pour les étudiants luxembourgeois ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à diverses analyses : analyse des curricula luxembourgeois (MENFP, 2011a ; MENFP, 2011b ; MENFP, 2013), analyse a priori des questions et analyses des productions d'élèves. Globalement, nos constats révèlent que la nature des tâches demandées est cohérente avec le curriculum luxembourgeois des élèves de 15 ans. Les analyses des productions des élèves révèlent cependant d'importantes lacunes conceptuelles relatives

notamment, à l'utilisation des symboles mathématiques comme la lettre ou l'égalité (Kieran, 1992). Les élèves ont également semblé déroutés par la nature des tâches requises. Il s'agissait d'analyser une formule algébrique, d'argumenter et de modéliser et pas « simplement » d'appliquer une formule. Il semble que malgré les directives officielles, les pratiques de classe cantonnent encore souvent les élèves dans ce type d'exercices. Or, de plus en plus de voix s'élèvent pour souligner que donner du sens aux concepts et symboles mathématiques émerge d'activités où les élèves sont amenés à produire leurs propres symbolisations. Il apparaît en effet que la manière dont les symboles sont utilisés et leur signification sont mutuellement constitutives et émergent conjointement (Cobb, 2000 ; Cobb, Zhao et Vinovska, 2008 ; Vlassis, 2010).

Quel type d'activités favoriser alors dans les classes afin de donner du sens aux concepts et symboles algébriques ? Des travaux récents (Becker & Rivera, 2008 ; Radford, 2011) ont mis en évidence l'intérêt de développer des problèmes de généralisation tant pour développer l'argumentation ou la modélisation que les concepts algébriques. Cette piste pour l'enseignement sera discutée lors de notre communication à la suite de la présentation des constats évoqués aux points 1 et 2. Le contexte scolaire particulier du Luxembourg, caractérisé par un important multiculturalisme et multilinguisme, sera également évoqué afin de mettre en perspective les analyses réalisées.

Bibliographie

- Cobb, P. (2000). From representations to Symbolizing: Introductory comments on semiotics and mathematical learning. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms: Perspectives on discourse, tools, and instructional design* (pp. 17-36). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P., Zhao, Q. & Vinovska, J. (2008). Learning from and adapting the theory of Realistic Mathematics Education. *Education e didactique*, 2(1), 105-124.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127.
- Kieran, C. (1992). The learning and the teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). New York: MacMillan.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2011a). *Mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire. Compétences disciplinaires attendues à la fin de la classe de 6^e et à la fin de la classe de 4^e*. Luxembourg: MENFP.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2013). *Mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire technique. Compétences disciplinaires attendues à la fin de la classe de 8^e TE et à la fin de la classe de 9^e TE*. Luxembourg: MENFP.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2011b). *Programme de mathématiques. Division inférieure de l'enseignement secondaire technique. Classes modulaires du régime préparatoire*. Luxembourg: MENFP.
- Radford, L. (2011). Students' non symbolic algebraic thinking. In J. Cnai, & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization : A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 303-322). Dordrecht : Springer
- Rivera, F. D. & Rossi Becker, J. (2008). Middle school children's cognitive perceptions of constructive and deconstructive generalizations involving linear figural patterns. *ZDM Mathematics Education*, 40, 65-82.
- Vlassis, J. (2010). *Sens et Symboles en mathématiques: Étude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à une inconnue*. Bern : Peter Lang.

Évaluation de l'aptitude au raisonnement chez les étudiants nouvellement inscrits à l'université

Fathia Souissi & Zineb Haroun

L'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 a été, durant plusieurs années, le cadre de référence de l'éducation et de la formation en Algérie. Ce texte a introduit des modifications radicales dans l'organisation de l'enseignement, dans le sens des changements profonds intervenus dans les domaines économiques et sociaux et a permis d'asseoir les choix et orientations fondamentaux de l'éducation nationale. L'application des dispositions de cette ordonnance a débuté à partir de l'année scolaire 1980-81 [1].

En mai 2000, la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée. Elle constitue le premier acte de la Réforme initiée par le Président de la République. Cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile. Contrairement à ce qui en a été souvent retenu, sa mission ne se limitait pas aux programmes et méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. La CNRSE s'appliqua dans un premier temps à dresser un état des lieux, aussi exhaustif que possible et fondé en grande partie sur des missions de terrain et des auditions des divers acteurs ou utilisateurs. Une fois avaluées, ses conclusions et recommandations ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission Nationale des Programmes (CNP) dont dépendaient les Groupes Spécialisés de Disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires [2].

La réforme du système éducatif algérien lancée en 2003 et appuyée par le programme PARE piloté par l'UNESCO [3], a abordé plusieurs volets et a permis la mise en place de nouveaux programmes, l'édition de nouveaux livres scolaires, et a surtout instauré une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences. Le processus de mise en place de cette réforme s'est achevé en 2007-2008 avec la première promotion de bacheliers issue de ce nouveau système.

Une des conséquences de cette réforme est la suppression de la théorie des ensembles de tous les programmes de mathématiques et la proposition d'une autre approche de l'enseignement du raisonnement et de la logique : les apprentissages sont implicites et graduels. La logique et le raisonnement concernent chaque partie du programme, mais tout exposé de cours sur ces notions est exclu. Les compétences « raisonner, démontrer, élaborer une démarche, mettre en forme un raisonnement, ... » sont des compétences visées dans les différents programmes de mathématiques ; toutefois, les enseignants trouvent des difficultés quant à concevoir une progression des apprentissages liés à ce domaine et à évaluer ces compétences [4]. Selon Roegiers, les concepteurs des programmes nationaux n'ont pas su relier les compétences des élèves à l'évaluation et « faute d'avoir des idées claires sur la manière d'évaluer les compétences des élèves, comment faire en sorte que, malgré les avancées dans les manières d'envisager les apprentissages, les enseignants ne reconduisent pas leurs anciennes habitudes d'évaluer, au mieux des objectifs spécifiques, au pire tout simplement des contenus ? » [5]. La grande avancée des programmes, imprégnés des dernières recherches en didactique, introduit un autre enjeu, celui de leur faisabilité dans une réalité scolaire marquée par de lourdes contraintes dont le poids des effectifs n'est pas le moindre.

Une fois à l'université, les étudiants des filières scientifiques et techniques suivent leur cursus en langue française contrairement aux trois premiers paliers de l'éducation où l'enseignement se fait exclusivement en langue arabe, la langue française étant introduite en troisième année du cycle primaire. Il est à noter que le français est désormais considéré par la réforme sous l'angle du FLE (Français Langue Étrangère), et bénéficie d'un volume horaire plus important. Il devrait surtout être différemment et mieux enseigné. En l'occurrence, ce n'est pas tant le volume horaire qui compte mais la qualité des méthodes et la performance des enseignants. En définitive, les étudiants souffrent d'un niveau assez faible en langue française à leur entrée à l'université.

Ce basculement linguistique engendre, à notre avis, des incompréhensions et des difficultés à conjecturer pour mener un raisonnement clair. Selon Kayser [6], « Le moyen d'expression qui nous est le plus spontané est notre langue. On sait les obstacles qui empêchent la vérité d'une phrase en langue naturelle d'avoir les caractéristiques d'une vérité logique : définition par essence imprécise et circulaire des termes, glissements de sens, polysémie des tournures utilisées ». L'étudiant, dans l'apprentissage de sa formation, est amené à utiliser une certaine forme de raisonnement propre à sa discipline [7]. Il doit être capable de retrouver les informations importantes dans une consigne et les organiser correctement pour construire son raisonnement mathématique.

Nous nous proposons, dans le cadre de ce travail, d'établir un diagnostic au moyen de tests existants [8] de leur aptitude au raisonnement, en considérant en particulier l'influence de la variable « langue ». Pour ce faire, nous nous proposons de soumettre les mêmes tests de raisonnements à deux publics cibles distincts : le premier étant constitué d'étudiants nouvellement inscrits en faculté de médecine, et le second est constitué d'étudiants inscrits en langue française. Le recours à ces deux types de publics

est justifié par le fait qu'ils partagent quasiment le même parcours scolaire jusqu'à la terminale, en d'autres termes les mêmes enseignements dispensés. Ainsi, l'idée est de vérifier l'influence de la langue sur leur faculté de raisonnement. Nous supposons que les étudiants arrivent à l'université avec des prés requis non équitables, certes, au regard des appartenances socio-économico culturelles, mais susceptibles d'assurer le minimum commun pour la mise en œuvre de nouveaux apprentissages interpellant leur capacité « d'évaluer la validité de ce qui [leur] est dit, de tirer des conclusions à partir de ce qu'[ils] connai[ssent] et de formuler et d'évaluer des hypothèses. » ([9] p.371). Ainsi, « les compétences logiques » (ibid.), « la compréhension des demandes de la tâche » (ibid., 374), « la compréhension des prémisses » (ibid.,375) « la recherche de contre-arguments » (ibid.,p.376), « les tests d'hypothèses » (ibid., p.381) sont des préalables indispensables qui sont à chercher préliminairement au test dans les disciplines susceptibles de transmettre de manière implicite ou explicite ces habiletés cognitives de raisonnement (ibid.). Dans ce sens, une lecture des programmes des trois cycles s'impose afin de situer les vecteurs de leur transmission et en quelle langue. Les tests, incluant les types de raisonnement à travers les habiletés cognitives les incarnant sont un outil de validation de leur existence.

Bibliographie

[1] Données mondiales de l'éducation, 7ème édition 2010/11, Algérie, version révisée, mai 2012, Unesco.

[2] FERHANI Fatiha Fatma, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 3/ 2006 (n° 154), p. 11-18

URL : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm.

DOI : 10.3917/lfa.154.0011

[3] Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE. La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, août 2005. ISBN : 9947-20-448-0.

[4] Slimane Hammoudi, « Eléments de réflexion sur l'enseignement des mathématiques », *EducRecherche*, n°7, Dossier « Les mathématiques », INRE, 2014.

[5] Xavier Roegiers, « L'APC dans le système éducatif algérien », in « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, août 2005.

[6] Daniel Kayser. *The Place of Logic in Reasoning*. *Logica Universalis*, November 2010, Volume 4, Issue 2, pp 225-239

[7] Politzer, G. (2007). *La logique, le langage et les variétés du raisonnement*. In S. Rossi & J.-B. van der Henst (dir.) *Psychologies du raisonnement*. Bruxelles: De Boeck

[8] Tests de pré requis développés par l'équipe de l'UJF, Grenoble, France, <http://chamilo1.grenet.fr/ujf/courses/PREREQUISLST1/>

[9] Lemaire, P. (2006), « éléments de développement du raisonnement », dans, *La psychologie cognitive*, Bruxelles : de boeck

Quelques défis liés à l'élaboration d'une épreuve diagnostique

Nathalie Loye

Au Québec, pour être admis en formation professionnelle un élève doit avoir obtenu certaines unités des programmes de 3^e ou 4^e secondaires, notamment en mathématique. Un peu plus de la moitié des élèves de moins de 20 ans (environ 19 % de la clientèle) détient un diplôme d'étude secondaire (CSE, 2012). Cette tendance est inversement proportionnelle à l'âge. En effet, environ un tiers de ces élèves a plus de 30 ans et moins de la moitié d'entre eux a un DES (MELS, 2010). Force est donc de constater que les élèves de FP constituent une clientèle hétérogène, aussi bien quant à leur âge qu'à leur niveau de formation. En outre, le caractère pluriethnique de Montréal dont 22% de la population est issue de l'immigration (Statistique Canada, 2011) accentue cette hétérogénéité.

En ce qui a trait aux taux moyens de diplomation, ils sont de l'ordre de 70 % (MELS, 2010). Toutefois, plusieurs directeurs de centres de FP de la région de Montréal se disent préoccupés par des taux d'abandon et d'échec plus importants lorsque le programme fait appel à des contenus mathématiques, ce qui est le cas de nombreux programmes (MELS, 2007).

C'est dans ce contexte d'hétérogénéité de la clientèle et de ses difficultés ciblées en mathématique qu'est né, en partenariat avec la firme privée qui procède aux tests d'admission de ces élèves, le projet de développer des épreuves diagnostiques en mathématique spécifiques à des programmes de FP nécessitant un usage de la mathématique (ex. construction ou santé). La visée est de mettre en évidence, sitôt l'élève admis, les forces qu'il possède en mathématique, mais aussi ses faiblesses afin de l'aider à mieux se préparer à entrer dans sa formation, et d'aider son enseignant à mieux l'accompagner dans son apprentissage.

La FP s'articule souvent sur des cours de courte durée. Ainsi, même si certains enseignants mettent en place une révision en mathématique en début de formation, le besoin concerne une évaluation diagnostique externe à la classe, et pointe vers des solutions ne reposant pas forcément sur les épaules des enseignants. À terme, ce projet devra donc prévoir des mesures d'accompagnement conformes aux profils diagnostiques des élèves. Toutefois, seul le processus de développement des épreuves est visé dans cette présentation sous l'angle des tensions qui existent entre les « faits d'évaluation » et la « spécificité didactique » des savoirs en jeu, et du potentiel diagnostique des épreuves ainsi développées.

Le caractère externe des épreuves à développer nécessite de s'inscrire dans une définition du diagnostic qui repose sur des épreuves passées à grande échelle et dont les données sont ensuite modélisées pour aboutir au profil diagnostique. Les épreuves doivent donc être faciles à corriger. De plus, il est essentiel que les questions s'inscrivent dans des contextes signifiants pour les élèves, ancrés dans la réalité du métier auquel ils se destinent, mais en tenant compte du fait que ce métier leur est encore quelque peu étranger. Enfin, les contenus mathématiques visés doivent être en concordance avec la formation qui va suivre et reposer sur les préalables de la formation générale.

Ainsi la partie du projet qui fait l'objet de cette présentation consiste à décrire l'élaboration des items dans le respect de ces diverses contraintes, puis de faire l'état des lieux des processus cognitifs que les élèves mettent en œuvre pour les résoudre et enfin de documenter le potentiel de ces questions à faire émerger un diagnostic relativement à ces processus.

Si les compétences des enseignants à identifier les forces et faiblesses de leurs élèves sont documentées dans la littérature (Tatsuoka, 2009), les développements combinés des technologies et des modèles de mesure ont dès les années 1970 ouvert la voie à une modélisation statistique des réponses aux items pour formaliser un diagnostic. De nombreuses approches sont possibles telles que des analyses en grappes (*cluster*) pour identifier des groupes d'élèves, l'estimation de l'habileté de l'élève de manière globale ou relativement à des sous-catégories, ou encore l'analyse des erreurs commises. Depuis la fin des années 1990 a commencé à se développer une famille de modèles de classification diagnostique (voir Loye, 2010). C'est l'approche retenue dans la présente étude.

Cette approche repose sur la caractérisation des items de l'épreuve en fonction des processus cognitifs mis en œuvre dans leur résolution. Ces processus cognitifs, souvent appelés attributs, sont constitués de tout ce qui peut affecter la performance de l'élève et faire référence autant à la tâche, au contexte, qu'aux micro-habilités à mettre en œuvre. L'élaboration des items d'une épreuve que l'on souhaite diagnostique doit donc se faire en même temps que cette caractérisation, ce qui constitue un défi. C'est à ce niveau que le travail des spécialistes en évaluation doit absolument s'effectuer en collaboration avec des didacticiens de la discipline.

Un groupe de travail, constitué d'une enseignante en mathématique, de deux experts en évaluation et de deux experts en didactique de la mathématique, a développé une série d'items et proposé une caractérisation a priori des items en fonction d'une liste d'attributs.

Durant l'automne 2014, une vingtaine d'élèves en charpenterie et en verrerie ont été soumis à une épreuve contenant 12 de ces items. Le protocole de collecte des données impliquait une résolution par écrit des items accompagnée d'une verbalisation à haute voix de la part de chaque élève. Celle-ci était enregistrée de manière audio. Les données étaient donc constituées des copies des élèves et des verbatim de ces enregistrements.

Les données ont été analysées de manière qualitative afin de décrire le mode de résolution de chaque élève à chaque question sous la forme d'une carte conceptuelle, puis de synthétiser les attributs correspondant à chaque item en comparaison à ceux qui étaient attendus.

Cette communication présentera d'abord une synthèse de la démarche de conception des items sous l'angle des défis qui ont dû être relevés lors de la collaboration entre les membres de l'équipe. Les résultats des analyses des données seront ensuite présentés et mis en lien avec les étapes suivantes à mettre en place dans la démarche de conception d'épreuves ayant un pouvoir diagnostique.

Bibliographie

Conseil supérieur de l'éducation - CSÉ (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012*. Consulté à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0195.pdf>

Loye, N. (2010). 2010, odysée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 75-98.

Mels (2007). *Exploration de la formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté à http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/07-00840_explorationFormProf.pdf

Mels (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec-un aperçu*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-professionnelle-et-technique-au-quebec-un-aperçu-version-2010/>

Statistique Canada (2011). *Enquête nationale auprès des ménages*. Consulté à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/2011001/tbl/tbl1-fra.cfm>

Tatsuoka, K. K. (2009). *Cognitive assessment: an introduction to the rule space method*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.

Un outil d'analyse d'items mathématiques conçu pour une évaluation externe peut-il garder sa pertinence pour des évaluations internes ?

Nathalie Sayac

Dans le cadre d'une recherche antérieure (Sayac, Grapin, 2013), nous avons élaboré un outil permettant d'analyser les items mathématiques d'une évaluation externe (CEDRE) pilotée par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale français). Cet outil se décline en 3 facteurs d'analyse (2 facteurs de complexité, 1 facteur de compétences) :

- le premier facteur de complexité est centré sur le contexte de l'énoncé de l'item, le niveau de langue et le contexte de l'énoncé (Boaler 1993, Beswick 2011, Van den Heuvel-Panhuizen 2003) ainsi que sur la nature des informations à traiter (texte, graphique, schéma, etc.) et la nature de l'item (question ouverte ou fermée, qcm, vrai/faux).
- le deuxième facteur de complexité est centré sur le ou les savoir(s) mathématique(s) en jeu dans l'item. De ce point de vue, la tâche à réaliser peut être plus ou moins simple ; nous nous référons aux divers travaux effectués en didactique des mathématiques dans les différents domaines concernés par l'évaluation pour évaluer ce facteur de complexité (pour le domaine des fractions/décimaux : Brousseau 1980, Douady et Perrin 1986, Comiti et Neyert 1979, Roditi 2007, Adjage 1999) ainsi que sur les travaux de Duval (1993), repris par Gagatsis, Elia et Mougi (2002) sur les registres de représentation sémiotiques des objets mathématiques travaillés.
- le facteur de compétence se décline en 3 niveaux suivant le niveau de mise en fonctionnement des connaissances en jeu (Robert, Rogalski 2002 : technique, mobilisable, disponible) et du caractère inédit ou non de la tâche à réaliser.
 - o **niveau 1** : pour les tâches qui amènent à des applications immédiates des connaissances, c'est-à-dire simples (sans adaptation) et isolées (sans mélange), où seule une connaissance précise est mise en œuvre sans aucune adaptation, mis à part la contextualisation nécessaire. ces tâches sont, par ailleurs, généralement usuelles.
 - o **niveau 2** : pour les tâches qui nécessitent des adaptations de connaissances qui sont en partie au moins indiquées. ces tâches peuvent être plus ou moins usuelles.
 - o **niveau 3** : pour les tâches qui nécessitent des adaptations de connaissances qui sont totalement à la charge de l'élève. ces tâches sont souvent inédites.

Nous souhaitons aujourd'hui éprouver la pertinence de cet outil dans le cadre d'une nouvelle recherche portant sur les pratiques d'évaluation des professeurs des écoles, en mathématiques. Pour ce faire, nous avons demandé à des enseignants bénévoles de nous faire parvenir les évaluations qu'ils proposaient à leurs élèves (tous genres), autour des notions de fractions et décimaux et de renseigner un questionnaire en ligne précisant des caractéristiques personnelles (âge, sexe, études suivies, expérience professionnelle, rapport aux mathématiques) ainsi que des éléments relatifs à leur pratique d'évaluation en mathématiques (ressources utilisées, fréquence, méthodes, philosophie, etc.). Nous souhaitons appliquer notre outil, conçu en lien avec des travaux de didactique des mathématiques, aux évaluations récoltées (une vingtaine) pour repérer la « qualité » des évaluations proposées et la mettre en relation avec les réponses au questionnaire. Nous souhaitons ainsi dégager des éléments de compréhension des pratiques évaluatives en mathématiques des professeurs des écoles. Ce travail s'inscrit dans une recherche plus large autour des pratiques d'évaluation des enseignants du primaire en France qui comporte plusieurs volets, à plusieurs dimensions (qualitative, quantitative, collaborative).

La présentation de ce travail lors du symposium se centrera sur l'épreuve du passage d'un outil conçu pour analyser des items d'une évaluation externe à l'analyse d'items d'évaluations internes. En effet, les finalités des concepteurs d'évaluation mathématiques ne peuvent être les mêmes selon qu'ils sont experts à la DEPP ou enseignants lambda. Au-delà des finalités de l'évaluation, la forme même de ces évaluations ne peut être la même selon que les uns souhaitent évaluer quelques milliers d'élèves qu'ils ne connaissent pas alors que les autres s'adressent à quelques dizaines d'élèves qu'ils côtoient dans leur classe. Les évaluations externes, et notamment celle sur laquelle nous avons travaillé ultérieurement, intègrent souvent un grand nombre de QCM. Ce n'est en rien le cas des évaluations que les enseignants peuvent élaborer dans le quotidien de leur enseignement.

Dans ces conditions, comment les différents facteurs permettront-ils une analyse fine des évaluations des professeurs ? Garderont-ils leur pertinence ou devront-ils être modifiés ? Concernant le premier facteur de complexité, on peut imaginer que la forme des énoncés proposés dans les évaluations récoltées ne sera ni d'une grande diversité, ni d'une grande hétérogénéité compte tenu

du domaine concerné (fractions & décimaux) et des difficultés reconnues des professeurs autour de ce domaine. Concernant le deuxième facteur de complexité, il sera intéressant de croiser les éléments biographiques des professeurs (notamment leur cursus d'études, leur rapport aux mathématiques et leur expérience professionnelle) avec la qualité de leur offre d'exercices. L'étude de l'évaluation de la DEPP avait montré que, dans les faits, très peu d'items relevaient des niveaux 2 ou 3 de compétences. Est-ce que les professeurs qui conçoivent leurs évaluations dans un contexte moins contraint qu'une évaluation institutionnelle devant répondre à des critères précis proposent à leurs élèves des tâches qui relèvent de niveaux de compétences plus variés ?

La présentation qui aura lieu lors du symposium de ADMEE 2015 exposera les résultats de l'étude des évaluations récoltées et l'usage des facteurs d'analyse qui aura été fait pour analyser les exercices proposés par les enseignants. Il rendra également compte du travail qui aura été réalisé dans le cadre de la recherche collaborative en cours, notamment autour de l'évolution des outils d'analyse d'évaluations internes. Cette recherche collaborative autour des pratiques d'évaluation en mathématiques des professeurs des écoles comprend une phase initiale où les praticiens engagés dans la recherche (des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école) seront confrontés à notre outil et devront participer à son évolution pour une meilleure adaptation aux évaluations proposées dans les classes.

Bibliographie

- ADJIAGE R. (1999) *L'expression des nombres rationnels et leur enseignement initial*, thèse, IREM, ULP Strasbourg 1. <http://tel.ccsd.cnrs.fr/tel-00012146>
- BECKERS J. (2002) *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BESWICK K. (2011). Putting context in context: An examination of the evidence for benefits of 'contextualised' tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*.
- BOALER J. (1993). Encouraging transfer of 'school' mathematics to the 'real world' through the integration of process and content; context and culture. *Educational Studies in Mathematics*, 25, 341–373.
- BROUSSEAU G. (1980) Problèmes de l'enseignement des décimaux. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 1.1. 11–59.
- COMITI C., NEYRET, R. (1979) A propos des problèmes rencontrés lors de l'enseignement des décimaux en classe de CM. *Grand N* n°18. Irem de Grenoble.
- DOUADY R., PERRIN-GLORIAN M.-J. (1986) *Liaison école – collège : Nombres décimaux*. Brochure n°62. Paris : IREM de Paris 7.
- DUVAL R. (1993) Registres de représentations sémiotiques et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* 5 37–35.
- GAGATSIS A., ELIAI., MOUGI A. (2002) The nature of multiple representations in developing mathematical relations. *Scientia Paedagogica Experimentalis* 39 (1), 9–24.
- REY B., CARETTE V., DEFANCE A., KAHN S. (2003) *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- ROBERT A., ROGALSKI M. (2002) Comment peuvent varier les activités mathématiques des élèves sur des exercices ? Le double travail de l'enseignant sur les énoncés et sur la gestion en classe. *Petit x* 60 6–25.
- RODITI E. (2007) La comparaison des nombres décimaux, conception et expérimentation d'une aide aux élèves en difficulté. *Annales de didactique et de sciences cognitives* 12, 55–81.
- SAYAC N., GRAPIN N. (2013). Facteurs de compétence et complexité en mathématiques : un outil au service de la formation des enseignants. Colloque ADMEE 2013, Fribourg (Suisse)
- VERGNAUD G. (non daté) Les compétences, bravo ! Mais encore ?, http://www.pedagopsy.eu/competences_vergnaud.htm.
- VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54, 9–35.
- Note d'information de la DEPP, 10-17 (2010) les compétences en mathématiques des élèves de fin d'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale.

Une approche didactique pour étudier les validités de contenu et conceptuelle d'une évaluation externe en mathématiques

Brigitte Grugeon-Allys & Nadine Grapin

En France, les acquis des élèves en mathématiques à la fin de l'école primaire (élèves âgés de 10 ans) et du collège (élèves âgés de 15 ans) au regard des programmes scolaires en vigueur sont en partie évalués par le bilan CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon). Cette évaluation externe est renouvelée tous les 6 ans (2008 - 2014 pour les mathématiques) ; la conception des items et l'analyse des résultats sont menées par des personnels de l'enseignement (professeurs, inspecteurs, formateurs,...) et par des statisticiens qui calculent différents indicateurs psychométriques. Le modèle statistique utilisé dans ces évaluations est celui du modèle de réponse à l'item (Lescure & Pastor (2012), Brun & Huguet (2008)) : fortement ancré sur l'unidimensionnalité du test et l'indépendance des items, il permet la réalisation d'échelles de scores et de comparaisons temporelles. La validité des résultats produits repose de ce fait majoritairement sur une approche psychométrique ; pour la garantir, certains items sont par exemple écartés parce qu'ils ne sont pas suffisamment discriminants ou qu'ils ont un fonctionnement différentiel biaisé (dans le cas des comparaisons temporelles) sans que ces items « particuliers » ne soient analysés. Au delà de cette approche, nous interrogeons l'élaboration de ces dispositifs d'évaluation notamment à travers les tâches proposées : sont-elles représentatives du domaine évalué ? Permettent-elles d'évaluer les différents aspects de la compétence évaluée relativement à un domaine fixé ? Quels sont les modèles d'analyse de réponses et de construction de groupes d'élèves ayant des profils semblables retenus ? Ces questions relatives au contenu, que ce soit dans sa globalité ou sur un domaine donné, mais aussi plus localement, item par item (choix des distracteurs pour les Questions à Choix Multiples ou modalités de correction pour les questions à réponse ouverte) restent insuffisamment prises en compte, notamment parce qu'elles ne font pas l'objet d'une analyse *a priori* (avant expérimentation) ou *a posteriori* (après expérimentation).

Nous nous proposons de traiter ces questions de validité au filtre de la didactique des mathématiques ; déjà formulées dans ce cadre, en particulier par Bodin (2006), elles n'ont jamais été traitées de façon effective à partir de l'analyse d'évaluations externes existantes. Les travaux que nous menons se situent donc dans cette continuité, et s'ancrent sur les bilans CEDRE 2008 et 2014, plus particulièrement dans deux domaines distincts : l'algèbre en fin de collège et les nombres entiers (numération et calculs) en fin d'école.

Notre approche se situe principalement dans la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1999). A partir des tâches proposées dans les évaluations considérées, il s'agit de caractériser les connaissances apprises en relation avec le savoir à enseigner et enseigné mis en jeu dans les différentes étapes de la transposition didactique. En effet, que signifient les scores selon les tâches présentes dans l'évaluation ? De ce fait, au delà d'une étude cognitive, nous fondons l'analyse des connaissances apprises par les élèves, dans un domaine donné, sur la caractérisation d'une praxéologie épistémologique de référence (Bosch et Gascon, 2005). La définition de cette dernière repose sur une analyse épistémologique des « savoirs savants », respectivement en algèbre en fin de collège (Grugeon, 1997) et sur les nombres entiers en fin d'école (Tempier, 2013) ; elle conduit, relativement au domaine étudié, à une description des types de tâches, des techniques permettant de les traiter et des éléments techniques et théoriques justifiant les techniques. Nous prenons aussi en compte, dans l'analyse des tâches, leur complexité relativement au niveau d'enseignement auquel l'évaluation a lieu (fin d'école & fin de collège), ainsi que la congruence sémantique des registres de représentation sémiotique (Duval, 1996).

Par conséquent, au regard de la praxéologie de référence, nous pouvons analyser la validité des résultats par l'étude de la couverture du domaine selon les tâches proposées dans l'évaluation, la représentativité des types de tâches et la variété de leur complexité. En plus de l'analyse des tâches et des types de tâches proposés dans les deux domaines fixés, l'approche didactique que nous proposons permet aussi d'apporter des éléments caractérisant la praxéologie apprise et celle enseignée. Au delà de la prise en compte des résultats de l'évaluation en termes de réussite ou d'analyse de productions d'élèves pour étudier les techniques employées, il s'agit aussi de nous intéresser plus particulièrement à des items qui présentent des caractéristiques psychométriques spécifiques, comme par exemple, un faible pouvoir de discrimination, un indice de difficulté très élevé (ou au contraire très bas) ou encore, dans le cadre de comparaison temporelle entre 2008 et 2014, d'items présentant des fonctionnements différentiels (items biaisés). Pour ces items, une analyse didactique relativement aux savoirs en jeu et à leur enseignement peut permettre d'expliquer leurs caractéristiques statistiques (Roditi & Chesne, 2012) ; et réciproquement, les indicateurs statistiques correspondant à ces items peuvent nous conduire à interroger les pratiques enseignantes (praxéologies enseignées) et les savoirs évalués.

La présentation du cadre de conception des évaluations bilans CEDRE et de certains de leurs résultats nous conduira d'abord à présenter et illustrer notre questionnement relativement au domaine de l'algèbre (fin de collège) et à celui des nombres entiers (fin d'école). Nous présenterons ensuite la méthodologie que nous avons adoptée relativement aux cadres théoriques que nous avons présentés précédemment et les modèles d'analyses que nous avons définis ; nous montrerons ainsi comment l'analyse de tâches qui a été effectuée nous a permis de dégager des éléments de validité dans les deux domaines considérés. En conclusion, nous mettrons en perspective les approches didactiques et psychométriques afin de montrer comment elles peuvent se révéler complémentaires à la fois pour la détermination du contenu de l'évaluation et pour l'analyse des résultats puis nous dégagerons des conditions à proposer pour «renforcer» la validité dans les dispositifs d'évaluation externe.

Bibliographie

- Bodin, A. (2006). L'évaluation du savoir mathématique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17/1, 49–96.
- Bosch, M. & Gascon, J. (2005), La praxéologie comme unité d'analyse des processus didactiques. Dans Mercier A. & Margolinas C. (Dir) *Balises pour la didactique des mathématiques* (197 – 122). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brun & Huguet (2008), Les compétences des élèves en mathématiques en fin de collège, *Note d'information 10-18, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance*.
- Chevallard, Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19/2, 221 – 266.
- Duval, R. (1996), Quel cognitif retenir en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 349–380.
- Grugeon, B. (1997). Conception et exploitation d'une structure d'analyse multidimensionnelle en algèbre élémentaire. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17/2, 167 – 210.
- Lescure, S. & Pastor J-M. (2012), Mathématiques en fin d'école primaire. Le bilan des compétences. Paris : Scéren.
- Roditi, E., & Chesne, J-F. (2012). Un point de vue didactique sur les questions d'évaluation en éducation. Dans M. Lattuati, J. Penninckx & A. Robert (Dir) *Une caméra au fond de la classe* (279–292). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Tempier, F. (2013). *La numération décimale de position à l'école primaire. Une ingénierie didactique pour le développement d'une ressource*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Diderot (Paris 7).

Pratiques d'évaluation des enseignants de 6e année et résultats des élèves en français et mathématiques aux épreuves nationales de 2010 et 2011

Micheline-Joanne Durand, Marie-Eve Proulx

Cette communication a pour objectif d'exposer le modèle en cours d'élaboration à partir duquel a été structuré un questionnaire dans le domaine de l'univers social au 3e cycle primaire, à la croisée de la géographie et de l'histoire (MELS, 2011) et d'en discuter le potentiel au regard de la fonction diagnostique en évaluation, conciliant des préoccupations évaluatives, psychopédagogiques et didactiques. En l'état, quels indices l'outil d'évaluation ainsi structuré peut-il livrer relativement au potentiel du modèle théorique proposé? Le questionnaire a été mis à l'essai dans le volet exploratoire d'une recherche collaborative comportant des prises d'information variées auprès de quatre groupes d'élèves de 3e cycle primaire en Mauricie (Québec), dont trois écoles avec des indices de milieu socioéconomiques défavorables (IMSE). Il a été administré en début d'année scolaire, à 65 élèves au total, avant et après que ceux-ci aient vécu une expérience muséale patrimoniale (Larouche, Landry & Fillion, sous presse). Les résultats présentés proviennent d'analyses subséquentes à cette étude collaborative. Le modèle proposé revisite la typologie des connaissances de Tardif (1992) à la lumière des écrits d'Anderson (1993) relatifs à la représentation des connaissances en mémoire et surtout, il reconsidère la proposition de Legendre (2005) montrant l'intérêt de catégoriser les énoncés théoriques (déclaratifs) selon leur fonction dans la construction du savoir en éducation : axiologiques, praxiques, explicatifs et formels. La pertinence du modèle est discutée s'inscrivant dans la lignée de modèles cognitifs qui visent à soutenir le développement d'outils diagnostiques de nouvelle génération (Loye & coll., 2011). Mis en perspective, la discussion sur le modèle en son état, l'exposé des qualités psychométriques du questionnaire ainsi que l'exemplification à partir de réponses construites par les élèves incitent à poursuivre l'élaboration du modèle sur la voie dégagée. Aussi, des pistes d'amélioration sont formulées.

Approches psycho-didactiques des évaluations : lecture et compréhension de texte en CP

Marc Vantourout & Christophe Blanc

La communication comprendra trois parties :

- une brève présentation des approches psycho-didactiques des évaluations (APDE) ;
- la présentation d'une évaluation en lecture et compréhension de texte ;
- la présentation de résultats obtenus à cette évaluation par des élèves de cinq classes de cours préparatoire (CP, first grade) en juin 2013 (50 élèves) et 2014 (66 élèves).

Depuis le début des années 2000, des travaux sur l'activité des évaluateurs sont menés au sein de notre équipe de recherche. Ils ont initialement concerné les mathématiques puis se sont étendus à partir de 2010 à la lecture et compréhension de textes. Nous nommons les options théoriques et méthodologiques retenues « approches psycho-didactiques des évaluations » (APDE). Les APDE sont une adaptation pour le champ de l'évaluation des « approches psycho-didactiques des apprentissages » (APDA). A l'image des APDA qui prennent comme point de départ les connaissances à transmettre, les APDE sont des approches qualitatives en évaluation qui prennent comme point de départ les connaissances à évaluer, ou encore les contenus impliqués dans les évaluations. Cette focalisation effective sur les contenus – reposant sur une articulation entre didactique et/ou psychologie cognitive de la discipline évaluée, d'une part, domaine de l'évaluation, d'autre part – permet de distinguer fondamentalement les APDE d'autres approches en évaluation. Les APDE se caractérisent par la qualité du diagnostic qu'elles permettent d'obtenir. Affiner la qualité du diagnostic conduit nécessairement à reconsidérer la question de la validité des évaluations et des épreuves. N'est-il pas essentiel d'évaluer effectivement ce que l'on prétend évaluer ? Pour les évaluateurs, il s'agit de s'intéresser aux contenus impliqués dans les évaluations, mais aussi au fonctionnement cognitif des évalués, aux processus de réponse provoqués par la tâche, tâche dont les caractéristiques doivent être analysées. La notion de validité telle que nous la concevons (validité psycho-didactique – VPD) tient compte de cet ensemble de préoccupations. Bref, la VPD est une approche qui articule méthodologies et contenus. Notons la conception d'évaluations relevant des APDE peut être une source d'importantes difficultés pour nombre d'évaluateurs.

En 2013, en accord avec ce qui précède, nous avons mis au point une épreuve destinée à évaluer en lecture et en compréhension de texte des élèves de fin de CP. Il s'agissait de proposer aux enseignants un outil externe d'évaluation auquel ils puissent, entre autres, accorder leur confiance pour identifier parmi leurs élèves celles et ceux qui sont en difficulté et grande difficulté. En effet, à l'initiative de ce projet de construction d'épreuve externe, on trouve l'un d'entre nous, conseiller pédagogique dans une circonscription, qui s'étonnait avec d'autres du nombre non négligeable d'élèves que l'on souhaitait maintenir au CP dans certaines écoles et des différences entre écoles qui accueillent pourtant une population analogue. Comme le rappelle Crahay (2003, 2^e éd.) : « l'échec et le redoublement des élèves sont tributaires de la classe qu'ils fréquentent (p. 77) ; « dans son évaluation des performances des élèves, l'enseignant est prisonnier du microcosme que constitue la classe » (p. 82).

Cette évaluation repose sur un texte que nous avons élaboré et minutieusement analysé (plusieurs versions successives, modifiées suite à des passations et analyses). Nous avons cherché à construire un texte court (82 mots, 53 mots différents, phrases courtes) qui ne pose pas trop de problèmes de décodage et permettant d'évaluer la compréhension sur la base de connaissances a priori communément partagées par les élèves. Il a fait l'objet de plusieurs analyses : 1) analyse phonographémique (34 phonèmes présents, avec possibles confusions graphiques classiques, quelques groupes de syllabes complexes, quelques mots réguliers complexes en fin de CP) ; 2) analyse des lemmes (Manulex ; 75% des mots avec fréquence d'occurrence >100) ; 3) analyse propositionnelle (le découpage en propositions met en avant des inférences d'équivalence et de conséquence).

Hormis le texte qui doit être lu, l'évaluation requiert uniquement des réponses orales. La passation est individuelle et clinique (durée totale inférieure à 8 min). Elle débute par une épreuve de fluence (chronométrage, relevé des erreurs et omissions), avec établissement d'un score (mots correctement lus par minute (MLC)). Vient ensuite l'évaluation de la compréhension, via deux épreuves qui sont enregistrées et intégralement transcrites. D'abord, peu fréquente à l'école, une tâche de rappel de récit (l'élève dispose d'un temps de relecture, le texte est ensuite caché par l'expérimentateur). Pour terminer, cinq questions, dont quatre suivies d'une demande de justification (le texte est à nouveau accessible pour cette épreuve). Nous signalons que ces épreuves ont été conçues en référence à des travaux récents et aux connaissances actuelles dans le domaine (de l'apprentissage) de la lecture et de la compréhension de texte (Bianco, Blanc, Goigoux, Joole, etc.).

La partie « résultats » sera davantage développée lors de la présentation orale. Nous ne donnons ici que quelques bribes de résultats généraux relatifs aux 50 élèves évalués en 2013 (les données recueillies en 2014 sont en cours d'analyse) :

La vitesse de lecture est une variable peu pertinente pour l'établissement de la compréhension.

Pour cette population, la qualité de la compréhension n'est pas totalement dépendante du MLC, surtout pour les plus faibles lecteurs.

La réussite aux questions n'est pas fortement liée à celle au rappel de récit ; cette tâche inhabituelle, constitue pourtant une piste intéressante.

Par rapport aux trois épreuves et toujours globalement : 1 élève en très grande difficulté, 2 autres en difficulté ; 15 élèves sur 50 au-dessus de toutes nos « normes ».

L'entretien individuel s'avère une piste très intéressante en CP, relativement peu coûteuse en regard du bénéfice : un meilleur diagnostic des compétences des élèves les plus en difficultés.

Cette évaluation, il est vrai coûteuse sur le plan de sa conception, permet effectivement d'identifier, parmi la population, les élèves en difficulté et en très grande difficulté. Plus globalement, elle nous permet d'accéder à la diversité des stratégies de compréhension des élèves (en particulier via leurs réponses et justifications aux questions), ainsi qu'à leur(s) manières de se représenter les tâches que nous leur soumettons (cause d'échec à ne pas négliger).

Évaluation à l'école première : un équilibre possible entre acquisitions de savoirs et développement de l'enfant ?

Géry Marcoux & Carole Veuthey

Au niveau européen, y compris la Suisse, l'école première* (CITE 0**) est devenue un enjeu d'avenir. Elle est investie comme le lieu qui, en jetant les bases pour l'apprentissage ultérieur, peut améliorer l'équité des résultats, relever le niveau global des compétences et, partant, prévenir le décrochage scolaire (Commission Européenne, 2006). Dans cette perspective, deux éléments emblématiques de l'éducation font débat : les pratiques d'enseignement et l'évaluation.

Du côté des pratiques nécessaires et efficaces pour ce degré, le débat porte sur l'équilibre entre celles prioritairement propices au développement et celles prioritairement axées sur les compétences langagières et cognitives fondamentales liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques (Eurydice, 2009). De ce premier débat, un consensus, étayé par une série de résultats de recherche (p.ex. : Marcon, 1999, 2002 ; Schweinart & Weikart, 1997 ; Stipek, Feller, Daniels & Milburn, 1998), semble émerger. Il ressort que les programmes éducatifs destinés aux moins de cinq ans devraient privilégier l'approche développementale centrée sur l'enfant, tandis que les programmes destinés aux cinq et six ans pourraient intégrer des matières scolaires (cf. littéracie et numératie émergentes) dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant dans un cadre favorisant l'attachement sécurisé (Eurydice, 2009). Cependant, malgré ce consensus naissant, théoriquement connu de chaque autorité nationale européenne, l'analyse des différents programmes nationaux liés à l'école première font, jusque récemment, peu écho à celui-ci. Au contraire, dans de nombreux pays, les structures pour les plus de 3-4 ans sont intégrées dans le système scolaire primaire (Eurydice, 2009) et partant relativement soumises aux normes académiques attendues pour ce niveau. De plus, la pression actuelle, posée par certains milieux, exige des résultats immédiats dans des domaines facilement mesurables tels que la littéracie et les mathématiques. Ces exigences et attendus, ont pour corollaire l'abaissement latent de l'âge des acquisitions scolaires mettant à mal l'approche développementale (Marcon, 2002).

Du côté de l'évaluation, et même s'il est toujours possible de questionner la nécessité d'évaluer à ce niveau (Zerbato-Poudou, 2007), la littérature scientifique sur le sujet la considère comme une composante importante à la fois du processus d'enseignement et de celui de l'apprentissage. Dans cette perspective, on pourrait souhaiter une meilleure coordination entre, les attendus du programme, les pratiques d'enseignement et les évaluations (Marsh, 2009). Toutefois, des études récentes sur les pratiques à l'école première (p.ex. : Gillieron, Meyer & Veuthey, 2013 ; Joigneaux, 2009) tendent à prouver que cette coordination ne va pas de soi. Ainsi, en accord avec les programmes, les enseignants considèrent bien souvent la socialisation comme un des objectifs fondamentaux des premières années de scolarité. Cependant, si elle occupe une place importante dans le quotidien de la classe, les enseignants lui réservent peu de place dans les évaluations formelles (ces dernières mesurant en grande majorité des contenus disciplinaires).

Dès lors, il nous semble légitime d'interroger ce déséquilibre apparent dans les pratiques d'évaluation. Cette tendance à privilégier l'évaluation des apprentissages disciplinaires ne risque-t-elle pas d'entraîner le même déséquilibre dans les pratiques d'enseignement ? Ne risque-t-on pas, alors d'enseigner, dès les premiers degrés, prioritairement ce qui est facilement mesurable par des tâches écrites ? Quel équilibre trouver et que proposer pour lutter contre un aspect réducteur possible de l'évaluation au détriment du développement de l'enfant ? Ce sont ces questions que nous traiterons dans ce symposium.

Références

Commission Européenne. (2006). *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, COM 481 final, 8 septembre 2006. Consulté en ligne le 09.09.2014 : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_fr.htm.

Eurydice (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles: Eurydice

Gillieron Giroud, P., Meyer, A & Veuthey, C. « Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande », *Éducation et socialisation* [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 21 décembre 2013. URL : <http://edso.revues.org/400>.

* En accord avec les arguments développés tant par Perrenoud (2000) que Meirieu (2008), nous faisons nôtre, le choix de cette terminologie pour nommer ce que d'autres appellent école maternelle (Belgique, France), école enfantine (Suisse) voire école préscolaire (Canada) ou préprimaire (OCED).

** Niveau défini par l'Union Européenne comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adressant aux enfants de 3 ans au moins.

- Joigneaux C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169(3), 17-28.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Marsh, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Routledge : London.
- Meirieu, Ph. (2008). *Ecole maternelle, école première*. Intervention au congrès de l'Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques (AGEEM), Tarbes (France), juillet.
- Perrenoud, Ph. (1999). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. *Revue Préscolaire* (Québec), 38(2), 6-11.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Zerbato-Poudou, M.T. (2007) En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Cahiers pédagogiques, L'école maternelle aujourd'hui*, 456.

Tensions entre conception développementale et conception disciplinaire (construction des savoirs) dans l'évaluation à l'école primaire

Carole Veuthey & Géry Marcoux

Les résultats présentés dans cette contribution s'inscrivent dans le prolongement de la recherche présentée à l'Admée en 2014 sur les pratiques évaluatives des enseignantes enfantines (4-6 ans) dans le canton de Genève. Suite à l'introduction d'un nouveau plan d'études (PER) recouvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (CIIP, 2010), il nous a semblé intéressant d'approfondir la question des changements entraînés par cette réforme curriculaire sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation.

Alors que l'ancien plan d'études, en vigueur durant les vingt dernières années mettait l'accent sur une approche globale de l'enfant (Objectifs et activités préscolaires, 1992), le PER propose une compréhension différente du rôle des apprentissages fondamentaux dans les deux premières années de scolarité. Il est maintenant défini que «les enjeux de cette étape essentielle [l'entrée dans l'école] s'articulent autour de trois aspects : la socialisation, la construction des savoirs, la mise en place d'outils cognitifs» (PER, 2010, présentation générale, p.24). In fine, ce plan d'études propose à l'enseignant non plus des activités visant le développement global de l'enfant, mais un réseau d'objectifs à atteindre dans chaque domaine disciplinaire, organisés dans une progression sur un cycle de quatre ans (4 à 8 ans) et aboutissant à des attentes de fin de cycle. Par exemple, en mathématiques, nous pouvons lire : «Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève reconnaît et nomme le rond, le carré, le rectangle, le triangle» (PER, 2010).

Nos premiers résultats ont montré que si l'intégration des deux premiers degrés de la scolarité dans un plan d'études qui recouvre toute la scolarité obligatoire donne une visibilité plus grande aux apprentissages des tous jeunes élèves, elle a pour effet d'augmenter dans les pratiques l'utilisation de traces écrites pour évaluer les élèves et informer leurs parents de leur évolution (Gilliéron-Giroud, Meyer & Veuthey, 2013 ; Veuthey, 2011). Ces traces présentes dans les dossiers d'élèves sont très majoritairement des activités-bilan mesurant des connaissances disciplinaires. Par contre, lorsqu'il s'agit d'informer les parents sur le comportement ou l'attitude de l'élève face au travail, les enseignantes se basent principalement sur des observations personnelles, gardées en mémoire ou consignées. Autrement dit, lorsqu'il s'agit d'évaluer les aspects cognitifs, les enseignantes utilisent des outils de mesure facilement quantifiables, alors qu'elles font davantage appel à leur jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2007) et à une vision plus globale en ce qui concerne les apprentissages transversaux. En complément, les entretiens réalisés avec les enseignantes ont permis de relever que lorsqu'elles s'expriment sur leurs pratiques pédagogiques, elles soulignent l'importance des aspects transversaux et socio-affectifs dans leur enseignement à l'école primaire, alors que cette importance ne se retrouve pas dans l'analyse des dossiers. Enfin, quatre profils d'enseignantes tiraillées entre leur conception du développement de l'enfant, les attentes définies dans le nouveau plan d'études en vigueur en suisse romande (PER) et les outils d'évaluation à disposition ont pu ainsi être établis.

Dans cette nouvelle contribution, nous proposons d'approfondir l'étude de ce décalage constaté entre le contenu des dossiers d'évaluation (prédominance d'outils mesurant des acquis cognitifs «facilement» quantifiables) et le discours des enseignantes sur les objectifs prioritaires dans cette première année de scolarité (socialisation et entrée dans le métier d'élève) relevant d'avantage de leur jugement professionnel. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'analyse d'entretiens d'explicitation de contenu des dossiers d'évaluation réalisés avec des enseignantes de première année (élèves de 4 ans). En effet, alors que le PER présente les enjeux des premières années de scolarité autour de trois aspects : socialisation, construction des savoirs et mise en place d'outils cognitifs, nous montrerons la disproportion qui peut exister dans les dossiers d'évaluation et nous expliquerons comment les enseignantes interrogées justifient leurs choix et les raisons qui entraînent ces choix. La discussion portera alors sur la manière d'articuler l'évaluation des compétences disciplinaires avec les compétences transversales pour mieux rendre compte de la progression de l'élève et ainsi éviter un déséquilibre également dans les pratiques enseignantes. En effet, le risque reste grand, tant dans l'évaluation que dans l'enseignement, de donner la priorité aux compétences facilement mesurables par des tâches écrites au détriment des compétences transversales pourtant fondamentales à l'entrée à l'école. Le danger serait alors que les pratiques d'évaluation prennent le pas sur les démarches d'enseignement et «qu'on prenne ce qui est plus facilement évaluable, à court terme, comme étalon de ce qu'il est légitime de développer, en minorant ce qui échappe à cette logique [...]» (Nonnon, 2013, p. 11).

En conclusion, bien que la scolarisation précoce soit vue par les autorités scolaires comme un moyen de lutter contre les inégalités scolaires (Joigneaux, 2009), nos résultats interrogent le bien fondé d'un renforcement des dimensions sommatives et certificatives de l'évaluation. Cette évolution de l'évaluation dans les premiers degrés ne réduit-elle pas la progression du jeune élève aux seuls aspects disciplinaires de l'apprentissage au détriment des aspects plus globaux du développement ? En voulant une école formalisant de plus en plus tôt des attentes en terme cognitif au détriment de dimensions prenant en compte les aspects sociaux, affectifs et psychomoteurs, ne courons-nous pas le risque d'augmenter la pression sur les enfants et leurs familles et par la même de produire plus d'échec scolaire dans les petits degrés ?

Références

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand. Neuchâtel: CIIP.

Gilliéron Giroud, P, Meyer, A, & Veuthey, C. (2013). Scolariser des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. Les spécificités des pratiques d'évaluation en question. Le cas du canton de Vaud et de Genève. *Cahier du CERFEE, Varia*.

Joigneaux C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169(3), 17-28.

Lafortune, L. & Allal, L. (2008). Le Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Nonnon, E. (2013). Les pratiques orales, pierre d'achoppement pour l'évaluation et la standardisation. *Educateur*, 1, 9-11

Objectifs et activités préscolaires. (1992). Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.

Veuthey, C. (2011). Scolariser des enfants dès 4 ans: tensions entre attentes et conséquences. Actes du Colloque Cerfee – Lirdef, L'éducation de la petite enfance: enjeux sociaux et éducatifs de l'accueil dans les différentes formes institutionnelles (Montpellier, 9-10 septembre 2011) [http://www.lirdef.univ-montp2.fr/cerfee/IMG/pdf/PG-AM_Actes_colloque_Montpellier.doc.pdf]

Socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage ou développement : qu'évaluer et comment l'évaluer dans les premiers degrés de la scolarité ?

Anne Clerc-Georgy & Isabelle Truffer Moreau

Lors du symposium de l'ADMEE 2014, nous avons questionné les pratiques d'évaluation dans les premiers degrés de la scolarité du point de vue des conceptions des enseignantes, des pratiques qui découlent des nouvelles prescriptions en la matière et des enjeux de l'école primaire. Ce travail avait permis de montrer les décalages entre des enseignantes soucieuses de favoriser le développement de l'enfant et mettant l'accent sur ce qu'elles nomment socialisation et des prescriptions dont l'interprétation les poussent à évaluer individuellement et à l'écrit des connaissances disciplinaires. Cette tension entre un modèle pédagogique qui privilégierait le développement de l'enfant et un modèle centré sur l'acquisition de compétences liées à l'écriture, la lecture ou les mathématiques (Eurydice, 2009) semble avoir de la peine à se résoudre. Cette tension n'est que plus vive quand il s'agit de définir les contenus et les formes de l'évaluation dans ces degrés.

Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1985), la question du développement et de l'apprentissage, au sens d'appropriation d'outils sémiotiques, ne peut être posée en ces termes. D'une part, il conviendrait de mieux penser l'apprentissage en lien avec développement, et de promouvoir une évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2012) qui permette de tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève et qui articule ainsi apprentissage et développement. D'autre part, en regard des spécificités de l'apprentissage chez l'enfant en âge préscolaire (Vygotski, 1995), et dans la perspective d'une pédagogie de la transition (Clerc, 2013 ; Clerc & Truffer, 2010), il conviendrait de proposer des situations d'évaluation qui permettent à l'élève de rendre visibles ses apprentissages et son développement sans les réduire à leur forme la plus aboutie.

Du point de vue de la construction des inégalités scolaires, de nombreux travaux (Bautier, 2006 ; Cèbe, 2000 ; Joigneaux, 2009) ont montré l'importance de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre d'outils requis par et pour l'école. Doit-on évaluer leur appropriation ? et si oui, comment ?

La question de l'évaluation à l'école enfantine s'accompagne donc nécessairement de controverses à propos de ce qui doit être évalué : compétences sociales, socialisation, développement de l'enfant ou contenus disciplinaires. En suisse, certains cantons ont fait le choix de faire figurer dans le livret scolaire les résultats d'une évaluation de la progression de l'élève d'un point de vue des disciplines scolaires, alors que d'autres ont préféré une évaluation des comportements et des compétences sociales.

De plus, l'exigence d'évaluer les élèves conduit souvent les enseignantes à imiter ce qui se fait au primaire et à privilégier une évaluation formelle plus disciplinaire, individuelle et déconnectée des situations d'enseignement/apprentissage alors même qu'elles estiment que les objectifs prioritaires dans ces degrés sont d'un autre ordre. Ce qu'elles décrivent comme essentiel pour considérer qu'un élève est prêt à poursuivre sa scolarité relève bien des outils requis pour l'école, sans qu'elles ne soient capables de les décrire. En revanche, ce qu'elles regroupent sous « socialisation » s'apparente plutôt à des comportements et des compétences sociales qui ne sont pas inscrits dans le curriculum. A ce sujet, le PER spécifie justement que la socialisation devrait être comprise dans son acception « apprendre ensemble » plutôt que « vivre ensemble ». Ainsi, la signification accordée à la socialisation diffère selon les acteurs qui en parlent (enseignantes, politiques, chercheurs).

En ce qui concerne la socialisation particulière que vise l'école, nous considérons l'usage avec l'enseignante d'un certain nombre d'outils langagiers et cognitifs, en lien avec des formes de pensée disciplinaires et propres à l'école, comme un enjeu central dans la construction d'un sujet social. Dans cette perspective, la socialisation à l'école nécessite que soient pensées :

- les conditions du passage de l'usage spontané par l'élève de certains savoirs à un usage avec l'enseignante et le collectif des outils de pensée offerts par les disciplines dans lesquelles s'inscrit ce savoir ;
- les conditions du passage de l'inter-psychique à l'intrapsychique d'un certain nombre d'outils requis par l'école, d'un usage du discours produit au sein de la classe à des possibles langagiers, linguistiques et cognitifs ;
- les conditions de ces transitions successives et la nature de l'évaluation du développement de la socialisation de l'élève.

A partir des travaux de Bernstein, Bautier (2008) montre les conséquences négatives pour les élèves les plus fragiles de conceptions qui privilégient une socialisation cognitive par la construction de démarches, de raisonnements, d'habitudes réflexives sans recours aux savoirs constitués. A ces conceptions s'ajoutent la croyance qu'il faut mettre en relation directe l'élève avec le savoir et ceci sans intervention de l'enseignant, et celle qu'il suffit de participer aux échanges dans la classe pour participer à la constitution du texte de savoir.

Or, la socialisation, scolaire du moins, passe par l'appropriation d'outils langagiers et cognitifs permettant l'adoption de registres attendus par l'école. Ces outils ne font que rarement l'objet d'une médiation, c'est-à-dire d'un usage conscient et volontaire par l'enseignant avec les élèves, et en lien avec des savoirs constitués (il semble même que le recours aux mots du savoir soit un interdit). Paradoxalement, ce que décrivent les expertes à propos des élèves en réussite relève bien de la maîtrise de ces outils, sans pour autant qu'elles les considèrent comme des objets d'enseignement.

Dans cette communication, nous nous proposons de clarifier ces différentes notions – socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage, développement – tant du point de vue des représentations des enseignantes que dans une perspective académique et en regard des enjeux des premiers degrés de la scolarité. Cette clarification nous permettra de mieux cerner ce qui pourrait être évalué et les formes à privilégier pour cette évaluation. Par ailleurs, nous tenterons d'identifier les écarts entre les objectifs prescrits par les plans d'étude, les enjeux des premiers degrés de la scolarité et les évaluations effectuées par les enseignantes. Ceci, d'autant plus que ces évaluations ne sont pas sans conséquences sur les modifications des pratiques enseignantes auxquelles on peut assister.

Références

- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc, A. et Truffer Moreau, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. *L'Éducateur* (12), 34-35.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, no 169, p.17-28.
- Vygotski L. S. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45. (Edition russe de 1935).

La disciplinarisation des domaines d'activité de l'école maternelle française ?

Christophe Joigneaux

Dans notre communication réalisée au cours du précédent colloque de l'Admécé, nous avons présenté une analyse d'un corpus d'une cinquantaine de livrets d'évaluation en usage dans des écoles maternelles de l'académie du Nord-Pas de Calais. Il était apparu que ces livrets sont d'une grande diversité, notamment parce qu'environ un tiers d'entre eux privilégient, par le choix et la formulation des compétences qui les composent, la mesure de la progression des apprentissages réalisée sur une ou plusieurs années, dans une perspective développementale ; alors que les autres mesurent surtout le degré de réussite à une succession d'exercices, réalisés plus ponctuellement, dans une logique davantage scolaire. Nous avons mis en relation cette pluralité des modes d'évaluation d'une part avec les pratiques réelles d'évaluation des enseignants et d'autre part avec le rapport conflictuel qu'ont toujours entretenu deux grandes missions « historiques » reconnues à l'école maternelle française : respecter et accompagner le développement du jeune enfant ; assurer la continuité des apprentissages au sein de l'école primaire (Luc, 1982).

Cette diversité des supports et des pratiques d'évaluation semble en effet constituer un indice parmi d'autres de l'évolution récente de l'école maternelle française : comme beaucoup d'autres « écoles premières » en Europe, elle continue à être en tension entre ces deux modèles pédagogiques (Eurydice, 2009, p. 138), bien que l'un semble prendre « la mesure » de l'autre, ce qui se traduit par la « scolarisation » de l'école maternelle française, sans que cette dernière soit bien assumée ou comprise par une grande majorité de ses enseignants. C'est ainsi que l'ensemble de la trentaine des enseignants que nous avons interrogés sur la question les livrets reconnaissent avoir des difficultés à renseigner les compétences, surtout celles qui sont les moins facilement mesurables à l'aide d'exercices scolaires ; celles qui, justement, s'inscrivent le plus dans une perspective développementale.

Cette difficulté à penser ensemble le développement de l'enfant et les apprentissages (pré)scolaires constitue une des thématiques communes aux recherches portant sur la littératie précoce (*early literacy*) (Joigneaux, 2013b) et au dernier ouvrage traduit en français de Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski, 2014). Pour la dépasser, ces travaux étudient l'enracinement du développement langagier du jeune enfant dans les pratiques socio-culturelles d'institutions diverses (école, familles...), rompant ainsi avec la logique dichotomique, sous-jacente à beaucoup d'autres recherches et aux livrets d'évaluation que nous avons analysés, qui consiste à étudier soit le développement de l'enfant sans considération des milieux sociaux (dont l'école) qu'il fréquente, soit les apprentissages scolaires, sans les référer aux processus développementaux.

Cette approche intégrée du développement de l'enfant et de ses apprentissages scolaires permet de reconsidérer la diversité des livrets d'évaluation. En effet, ceux qui paraissent le plus s'inscrire dans une perspective développementale relèvent en fait d'une conception du développement de l'enfant assez peu socioconstructiviste, au sens où elle cherche le plus souvent à n'en mesurer que les processus les plus achevés, c'est-à-dire uniquement la maîtrise autonome d'un certain nombre de compétences transversales, sans donc saisir la « zone proximale de développement » ainsi que le rôle des apprentissages scolaires en son sein. En décalage donc avec la volonté institutionnelle de diffuser cette conception, comme le montre le nombre croissant de références que les derniers programmes font aux travaux de Vygotski ou de Bruner (Brougère, 1995). En outre, les compétences ainsi mesurées sont souvent beaucoup moins transversales que celles qui figurent dans les derniers programmes. Le type plus scolaire de livrets permet encore moins de rendre compte de manière intégrée du développement scolairement situé de l'enfant parce qu'il porte avant tout sur les degrés de réussite d'exercices scolaires eux aussi très ciblés sur des compétences spécifiques. De ce fait, même s'ils sont ordonnés au sein des domaines d'activité délimités par les derniers programmes, la formulation des compétences qui les composent fait plus penser aux disciplines scolaires qu'on retrouve dans la suite de la scolarité. La plupart des livrets d'évaluation actuellement en usage dans les écoles maternelles françaises visent donc davantage la mesure d'apprentissages scolaires très ciblés, laissant de côté celle des processus de transfert et d'intériorisation, qui relèvent davantage du développement des « fonctions psychiques supérieures ».

On peut donc s'interroger sur les fonctions que remplissent de tels modes d'évaluation. On pourrait penser qu'ils contribuent fortement à l'objectif de prévention précoce de l'échec scolaire. Or malgré la volonté institutionnelle croissante d'assurer la continuité des apprentissages entre les deux segments de l'école primaire (l'école maternelle et l'école élémentaire), il semble que n'ait été retenu qu'un nombre restreint de compétences intervenant de façon transversale dans la réussite des premiers apprentissages scolaires. Nos précédentes recherches (Joigneaux & Rochex, 2008 ; Joigneaux, 2009, 2013a) ou celles qui portent sur la littératie précoce (Heath, 1983) semblent en effet indiquer que les compétences qui composent des livrets d'évaluation sont relativement éloignées de celles que dessinent les difficultés rencontrées par les élèves les moins familiarisés avec les pratiques langagières les plus valorisées et rentables dès l'école maternelle. C'est aussi ce qui expliquerait pourquoi les récents travaux de la DEPP, reprenant largement ce mode d'évaluation, ne réussissent à mesurer que des bénéfices à très court terme des

apprentissages menés à l'école maternelle sur la scolarité ultérieure (DEPP, 2013, 2014).

Enfin, à la lumière de ces analyses, nous proposons, à titre exploratoire, des modes d'évaluation de certaines compétences langagières visant à davantage intégrer la mesure du développement de l'enfant à celle de la réussite des apprentissages scolaires. A cette fin nous nous inspirerons de la méthode de la double stimulation mise au point par Vygotsky (Vygotski, 2014) : les élèves doivent réaliser une tâche qu'ils ne peuvent réussir seuls, sans la médiation d'un adulte et d'un système sémiotique qu'il ne maîtrise pas encore, afin de mesurer à la fois les produits et les processus de développement. Concernant plus particulièrement les compétences langagières, nous présentons un protocole d'évaluation visant à mesurer les capacités que peuvent avoir les élèves à exploiter les pouvoirs de décontextualisation du langage oral et écrit, capacités qui semblent décisives au cours du développement des fonctions psychiques supérieures (Wertsch, 1985).

Références

Brougère, G. (1995), *Jeu et éducation*, Paris :L'harmattan.

Depp (2013), « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 », Note d'information 13-19

Depp (2014), « Evolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : Les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés », Note d'information 19.

Eurydice (2009), *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Heath S.B. [1983] : *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

Joigneaux C. (2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°169, pp. 17-28.

Joigneaux C. (2013a), « Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle », *Le Français aujourd'hui*, n°183, pp.41-50.

Joigneaux C. (2013b), « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n°185.

Joigneaux C., Rochex J.Y. (2008), « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody », in Brossard M, Fijalkow J. (dir.) : *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 73-87.

Luc J.N. (1982), *La Petite Enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*, Paris :Economica.

Vygotski L.S. (2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute.

Wertsch J.V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard : Harvard University Press.

Approches par compétences et didactiques : rencontre possible pour penser l'évaluation des apprentissages scolaires ?

Sophie Serry

Depuis les dernières décennies, l'évaluation des apprentissages des élèves a été et reste marquée par les approches par compétences, même si les réformes intégrant cette notion suscitent de vives polémiques. Par exemple, pour beaucoup d'auteurs, elle n'est pas un concept opérationnel (Dolz & Ollagnier, 2002) et par conséquent « les propositions en matière de programmes, de situations d'apprentissage et de modalités d'évaluation deviennent erratiques et peu cohérentes » (Tardif, 2006, p.17).

Pour certains, la notion de compétence amène à opposer les savoirs aux compétences, voire, comme le suggère le thème du colloque, à évacuer la notion-même de savoir. Rey (2012) considère qu'il s'agit d'une des critiques majeures à l'encontre de la notion de compétence en éducation. Mais plutôt que de poursuivre ce débat déjà largement présent dans la communauté, ce symposium vise à élargir la question aux cadres épistémologiques et théoriques qui ici s'opposent, à savoir les approches cognitives (e.g. approches par compétences) et les didactiques des disciplines scolaires. En effet, penser l'évaluation des apprentissages exige de prendre en considération tant les savoirs scolaires que l'activité de l'élève sur ces savoirs. Dans quelle mesure est-il alors envisageable de croiser des approches axées sur l'apprentissage de l'élève et des modèles didactiques qui servent à circonscrire les contraintes attachées aux savoirs à enseigner ? Quels sont les obstacles à cette « rencontre » ? Quelles seraient les perspectives d'un tel rapprochement pour les recherches en évaluation ?

A l'instar d'Allal, Bain et Perrenoud (1993), nous supposons que les recherches se référant aux théories de l'apprentissage et les recherches didactiques gagneraient à se mêler davantage pour penser la question de l'évaluation des apprentissages des élèves. Mais, comme le précisent les auteurs, penser un possible rapprochement entre approches didactiques et cognitives ne va pas de soi en sciences de l'éducation. Pourtant, à défaut de ne pas largement s'associer, un ensemble de chercheurs considère que les deux approches ne sont pas sans porter de l'intérêt l'une à l'autre (e.g. Lemoyne & Conne, 1999 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Mottier Lopez, 2008 ; Tozzi, 2012).

Les intervenants à ce symposium tenteront de répondre à ce questionnement à partir de leurs domaines d'expertise représentant des approches didactiques et psychopédagogiques/ « transversales ». Tous mènent des recherches dans le contexte de la classe au regard de disciplines scolaires données.

De l'analyse cartographiée des activités menées en mathématiques par des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire à l'évaluation de leurs compétences

Geoffrey Delcroix, Bruno De Lièvre & Gaëtan Temperman

1. Objectifs de la recherche

Notre étude vise à éclairer les relations entre l'enseignement d'un contenu donné et son apprentissage à l'aide de la théorie de l'activité de Robert et Rogalski (2005) qui conduit à une centration relative aux activités que les élèves développent sur les contenus visés. In fine, l'objectif de notre recherche est de cartographier les activités menées par des élèves en cours d'apprentissage et lors d'une évaluation certificative qui a ponctué l'expérimentation (pré/post-tests). Nous postulons qu'à travers la théorie de l'activité convoquée, nous allons pouvoir appréhender la mise en tension entre ce qui est de l'ordre de l'apprentissage de l'élève, des contenus mathématiques enseignés et de l'évaluation certificative.

Pour ce, des mesures de l'activité de 138 élèves ont été effectuées dans des cadres présentiel (en classe) et non présentiel (plate-forme EAD). Concernant le cadre présentiel, durant 10 semaines consécutives, 6 enseignants ont chacun dispensé 45 heures de cours (s'inscrivant dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre) à une classe du premier degré de l'enseignement secondaire.

Le support employé en classe est un manuel spécifiquement élaboré à partir des éléments relevés par deux enquêtes en ligne menées auprès de 2 358 élèves et de 194 enseignants issus du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, et consolidés par l'organisation de 40 focus-group constitués de 165 élèves et 57 enseignants. D'un point de vue didactique, le développement de chaque notion mathématique est présenté sous l'angle bicéphale de la dialectique outil-objet de Douady (1986) et des registres de représentations sémiotiques de Duval (1995). L'intégration progressive des notions se réalise à l'aide de situations d'intégration (Roegiers, 2003) et d'apprentissages en spirale (Tardif, 1999).

Complémentaire, en non présentiel, une plate-forme EAD a été proposée aux élèves. Chacun d'eux pouvait s'y connecter, durant ou en dehors des heures de cours, afin de s'exercer aux savoirs et savoir-faire présentés durant les séances. Un parcours personnalisé y a été envisagé.

2. Recueil et traitement de données

Afin d'étudier les relations entre l'enseignement d'un contenu donné et son apprentissage à travers l'évaluation, nous avons procédé à un croisement des tâches proposées aux élèves avec les déroulements correspondants. Le recours à cette double approche (Rogalski, 2008) – à savoir une approche analytique centrée non seulement sur l'enseignement, mais aussi sur l'apprentissage de l'élève – permet de ne pas réduire les analyses de pratiques (Roditi, 2005 ; Sayac, 2006) aux seuls apprentissages visés.

Le matériel d'étude est constitué des vidéos tournées en classe et de 14 mesures réalisées à partir de la plate-forme EAD lors de chaque connexion d'élèves.

Le devis expérimental de la recherche est constitué d'un prétest, des 45 heures de cours dispensées dans les 6 classes du premier degré de l'enseignement secondaire (élèves de 12 à 14 ans), de la plate-forme EAD et d'un post-test. Le prétest et le post-test ont été élaborés sur base des épreuves du CE1D. Ces dernières consistent en des épreuves externes certificatives visant l'évaluation des compétences à atteindre à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Le post-test, identique au pré-test, est appliqué deux semaines après la dernière séance de cours.

Le recueil des données en classe est organisé autour des mises en regard des tâches, analysées a priori, et des déroulements correspondants. Chaque cours est filmé et décodé selon un devis méthodologique issu de la théorie de l'activité (Robert & Rogalski, 2005). Le travail sur ces données consiste à mettre en relation les observables et des données externes, sur les mathématiques, l'institution, l'établissement, l'enseignant.

Ensuite, pour un même enseignant, on reconstitue des logiques d'action, à partir de 5 composantes à recombinaison (cognitive, médiative, institutionnelle, sociale et personnelle) et de 3 niveaux d'organisation liés aux sujets, à la temporalité et au degré d'analyse d'activités (Rogalski, 2008). Entre enseignants, on cherche à mettre en évidence des régularités, des diversités, des variabilités, etc.

Pour finir, chaque traitement s'inscrit dans un schéma à 6 articulations:

- a) Analyse a priori du champ mathématique concerné qui permet de travailler à partir des spécificités des notions étudiées, de décrire la conceptualisation visée et de dégager les variables qui vont servir de référence aux analyses de tâches.

- b) Description du contexte, analyse du scénario et place des séances filmées.
- c) Analyse a priori des tâches de la séance filmée.
- d) Analyse d'un extrait: chronologie, détermination d'épisodes en relation avec l'analyse a priori, mise en regard sur chaque épisode, déroulement, recherche, nature du travail des élèves, repérage du travail, questions, échanges, aides, correction, étude fine du discours, de gestes particuliers...
- e) Reconstitutions vers les activités possibles des élèves, comparaisons aux analyses a priori.
- f) Reconstitutions des logiques de l'enseignant à partir d'inférences sur plusieurs extraits et entretiens sur les composantes cognitive et médiative pondérées par les prises en compte singulières de l'institutionnel et du social.

3. Conclusion

Par cette recherche, nous avons pu cartographier les parcours d'activités menés en présentiel et en non présentiel de 138 élèves du premier degré de l'enseignement secondaire lors de résolutions d'exercices et de problèmes dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre durant une période de 10 semaines.

A travers les modèles descriptifs et analytiques de la théorie de l'activité, la cartographie élaborée nous a permis d'obtenir une granulation assez fine des apprentissages visés, ainsi que d'apporter un regard analytique et explicatif sur les résultats obtenus par chaque élève lors de l'évaluation certificative qui a ponctué l'expérimentation (en pré et post-tests).

Les descriptions multidimensionnelles obtenues nous permettent dès lors d'apprécier les processus d'apprentissage correspondants.

Enfin, si ce sont les activités attendues des élèves qui contribuent à décoder les activités des enseignants en classe, il semblerait que les activités enseignantes (dans notre étude, ancrées en didactique des mathématiques), en définitive, permettraient de décrire les activités possibles des élèves lors de l'apprentissage et de l'évaluation.

De la délicate question des ressources constitutives des compétences en éducation physique et de leur évaluation

Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Hervé Dénervaud, Adrián Cordoba & Daniel Deriaz

Depuis une trentaine d'années, l'approche par compétence n'en finit pas d'alimenter débats et controverses dans les milieux scolaires et académiques. Parmi les nombreux opposants à cette approche, Crahay (2006) va jusqu'à proposer de « *renoncer à la doxa de la compétence, de ressusciter la notion de champ conceptuel chère à Vergnaud (1987) et, ainsi outillé sur le plan théorique, de restaurer et de revivifier le disciplinaire* » (p. 171). En tant que didacticiens de l'éducation physique (EP), nous partageons cette volonté de restaurer le disciplinaire, en préservant l'épistémologie propre aux différentes disciplines scolaires (Schneider-Gilot, 2006). Nous étendons d'ailleurs cette vigilance épistémologique aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qui constituent les principales pratiques sociales de référence de l'EP (Lenzen, Cordoba, Poussin, Dénervaud & Deriaz, 2013). En revanche, le caractère praxique de cette discipline scolaire s'oppose au recours à des modèles exclusivement centrés sur le savoir pour penser l'enseignement et l'évaluation en EP. A l'instar d'autres auteurs (e.g., Carette, 2007 ; Ubaldi, 2005), nous proposons donc de poursuivre la réflexion sur la notion de compétence et ses implications sur les questions d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, à partir d'un point de vue didactique et dans la discipline scolaire EP pour ce qui nous concerne.

Au-delà des controverses, il nous semble qu'un consensus peut s'établir autour de définitions de la compétence proches de celle-ci : « *une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration et la mise en réseau d'une diversité de ressources [internes et externes] [...] Cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanisme [...] il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation* » (IGEN, 2007, pp. 11-12, cité par Mottier Lopez & Tessaro, 2010, p. 32). Enseigner et évaluer des compétences à l'école suppose un important travail curriculaire, de la part de la noosphère (transposition didactique externe) comme des enseignants (transposition didactique interne). Dans des disciplines praxiques comme l'EP, il convient en effet (a) de repérer et expliciter des pratiques sociales qui ne sont pas immédiatement « lisibles », (b) d'identifier les compétences en jeu dans ces pratiques, et (c) d'identifier de quoi elles sont faites, comment elles fonctionnent (Perrenoud, 1998). Dans cette troisième étape, Perrenoud distingue les *ressources cognitives mobilisées* (informations, théories, concepts, rapport au savoir, méthodes, techniques, procédures, habiletés, attitudes) et les *schèmes opératoires* « *qui permettent, en temps réel, la mobilisation efficace des ressources cognitives* » (p. 506).

Évaluer des compétences à l'école suppose trois conditions qui font généralement consensus (Carette, 2007) : (a) proposer des tâches inédites aux élèves ; (b) proposer des tâches complexes aux élèves ; et (c) présenter aux élèves des tâches complexes et inédites qui font appel à un ensemble de procédures effectivement apprises. Pour éviter que l'approche par compétence se transforme en terreau pour des « pédagogies élitistes », Carette propose d'y ajouter une quatrième condition, consistant à présenter aux élèves des épreuves diagnostiques. En EP, l'identification des compétences en jeu dans les APSA et de leurs ressources constitutives ne peut ignorer les divers rôles sociaux (arbitres, juges, entraîneurs, pareurs...) qui gravitent autour du sportif et représentent une composante essentielle de la culture des APSA (Mascret & Rey, 2011), ce qui nous a conduits par ailleurs à distinguer des compétences *dans l'action* et *autour de l'action* (Lenzen, Dénervaud & Poussin, 2012).

Notre projet consiste à analyser, au regard de ce cadre conceptuel brièvement esquissé, deux documents qui prescrivent, à leurs niveaux respectifs, des compétences à enseigner et à évaluer en EP dans le canton de Genève : (a) les instructions officielles du Service de la coordination pédagogique (enseignement primaire) ; et (b) un projet d'établissement en basket-ball d'un cycle d'orientation (enseignement secondaire inférieur). À travers cette analyse, nous tenterons de montrer comment une réflexion didactique intégrant des apports épistémologiques, historiques, anthropologiques, technologiques et culturels (Lenzen et al., 2013) peut rencontrer les approches cognitives auxquelles est associée l'approche par compétence pour porter un regard critique sur l'évaluation des apprentissages scolaires en EP. Nous décrirons les compétences et les différentes catégories de ressources formalisées par les rédacteurs de ces documents, tenterons d'identifier les schèmes opératoires y associés et pointerons les tensions entre l'évaluation de compétences et l'évaluation de ressources constitutives de celles-ci.

Le jugement professionnel de l'enseignant pour comprendre l'évaluation des problèmes additifs et multiplicatifs dans les contrôles écrits de l'école primaire genevoise

Sophie Serry

La résolution de problèmes mathématiques est une *activité complexe* (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001) aujourd'hui fréquemment prescrite tout au long de la scolarité obligatoire. L'approche par compétences renforce son utilisation, étant donné que l'inférence d'une compétence ne peut s'effectuer qu'à partir d'une ou plusieurs tâches complexes (Scallon, 2004) telles la résolution de problèmes. Dans le canton de Genève où s'est déroulée notre recherche, une directive entrée en vigueur depuis 2008 requiert une évaluation des compétences et des connaissances des élèves à travers des « activités bilans » définies comme des « activités évaluatives de nature complexe, réalisées à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage et portant sur un ensemble de connaissances/compétences » (Direction enseignement primaire, 2013, p.4).

Certaines approches didactiques mettent en question la notion de compétence, principalement en raison des incertitudes lexicales et des controverses qu'elle amène souvent à cause de la « difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver » (Dolz & Ollagnier, 2002, p.7). Qui plus est, comme le soulignent Dolz et Ollagnier, « cette notion interroge la pertinence et la légitimité des savoirs conceptuels élaborés, les concordances/discordances des phénomènes que ces savoirs identifient et expliquent, et la méthode même par laquelle ces savoirs sont construits » (p.8). Pourtant, aujourd'hui, les curricula et les moyens d'enseignement sont pour la plupart rédigés en termes de compétence, définie comme la capacité de « savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2012, p.26). Comment l'enseignant, dans sa classe, gère-t-il ces tensions, plus particulièrement dans ses évaluations sommatives ? Les perçoit-il ? Est-ce un « problème » pour lui ?

Par la présente communication nous posons la question de l'évaluation sommative des compétences par le moyen de résolution de problèmes en mathématiques à l'école primaire – l'évaluation sommative étant définie comme contribuant « à la reconnaissance des compétences et à la certification des apprentissages » (Allal & Lafortune, 2008, p.5). Nous avons choisi de nous centrer sur l'évaluation des problèmes additifs et multiplicatifs (au sens de Vergnaud, 1981) avec comme cadre de référence en matière d'évaluation le jugement professionnel défini comme « un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle » (Lafortune, 2006, citée par Allal & Lafortune, 2008, p.4). En évaluation, il s'agit d'un « acte cognitif et une pratique sociale située » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p.465). Nous avons choisi cet ancrage théorique car « dans ce modèle, l'évaluation se démarque de l'idée d'une procédure mécanique de mesure » (Mottier Lopez, 2013, p.946). Nous postulons que l'évaluation des tâches complexes ne peut relever d'une procédure mécanique de mesure.

Dans la perspective de mieux appréhender l'évaluation sommative de la résolution de problèmes mathématiques à l'école primaire, nous en interrogeons les contenus mathématiques, mais aussi l'activité cognitive de l'élève. Nous supposons que l'enseignant s'intéresse tant aux contenus mathématiques de la résolution de problème qu'aux démarches cognitives de l'élève, mais qu'il est susceptible, par son jugement professionnel, de « donner de la valeur » (évaluer) différente à ces dimensions en fonction des situations singulières de certains élèves.

Au regard de cette hypothèse, notre questionnement de recherche est formulé comme suit : Comment le jugement professionnel de l'enseignant articule-t-il une évaluation de l'objet de savoir en jeu et de l'activité cognitive de l'élève exercée lors de la résolution ?

Notre étude s'inscrit dans une recherche de plus large ampleur subventionnée par un Fonds national. Pour cette présente communication, nous avons analysé le jugement évaluatif de 12 enseignants ayant chacun corrigé 4 copies de leurs élèves de 6^{ème} et 7^{ème} primaire HarmoS (élèves de 10-11 ans) lors d'une évaluation sommative portant notamment sur les problèmes additifs et multiplicatifs (soit au total 48 corrections). Cette phase de correction par les enseignants a été organisée en deux temps : un entretien semi-structuré et l'enregistrement des verbalisations de l'enseignant pendant qu'il corrige les travaux des élèves sans intervention du chercheur. Lors de notre analyse, nous avons sélectionné les verbatim portant sur la résolution de problèmes additifs ou multiplicatifs et, plus particulièrement, les extraits où les critères de correction définis en amont par l'enseignant ne lui permettent pas d'évaluer la tâche, au regard de la trace écrite de l'élève. Dans nos analyses, nous avons tenté de comprendre si le jugement professionnel s'exerçait davantage sur les aspects mathématiques de la résolution de problèmes et/ou sur le raisonnement cognitif de l'élève et la façon dont l'enseignant gérait la tension possible entre ces deux plans. Dans une approche qualitative, les transcriptions ont été codées afin de caractériser les décisions évaluatives de l'enseignant face à ces situations, tout en prenant en considération la singularité possible des réponses des élèves, une caractéristique propre à la notion de compétence.

Nos premiers résultats montrent que la seule prise en compte des éléments mathématiques de la réponse de l'élève (e.g. opérations mathématiques, résultats) ne suffit pas à l'enseignant pour apprécier sa réponse. En effet, les enseignants donnent aussi de la valeur aux démarches cognitives de résolution de problèmes des élèves (e.g. démarches de résolution, difficultés rencontrées). Pour ce faire, certains enseignants adaptent leurs critères d'évaluation établis a priori, ce, probablement, pour permettre une évaluation au plus près de ce que l'élève a réellement effectué. Il s'agit, par exemple, d'attribuer un point à l'élève pour l'essai d'une démarche de résolution du problème (qui s'avère néanmoins incorrecte et qui entraîne une réponse erronée), parce qu'elle témoigne d'une tentative de résolution encourageante au regard de l'apprentissage de l'élève et de sa progression. On observe ici que le jugement professionnel de l'enseignant s'inscrit, d'une part, dans une perspective formative de valorisation des réponses des élèves et, d'autre part, qu'il tend à s'exercer plus spécialement sur le processus de résolution de problèmes par l'élève que sur la réussite de la tâche en termes de savoir formel évalué (exactitude des opérations posées et de la réponse). Nous discuterons quelques conséquences de ce constat pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Développer des compétences, évaluer des connaissances au cœur des savoirs

Christophe Ronveaux

La question de l'évaluation des compétences scolaires est inséparable de l'enseignement des savoirs et de l'évaluation des connaissances. De notre point de vue, il y a un malentendu, constitutif de l'école, entre le développement de compétences et l'évaluation des savoirs appris, entre enseigner et apprendre (Schneuwly & Dolz, 2009). Ce malentendu tient d'une part aux textes des savoirs scolaires (Rey, 2007) et à leur hétérogénéité, et d'autre part à la nature même de l'activité d'enseignement et d'apprentissage. Plus particulièrement, pour la lecture, quelle(s) convergence(s) attendre en effet entre une approche par compétence prônée par un plan d'études, une approche par les savoirs langagiers et littéraires, et les stratégies de lecture défendue par une méthode de lecture et une épreuve commune certificative confectionnée à partir de savoirs langagiers et génériques ? C'est au moment d'évaluer certificativement les apprentissages que le travail de cohérence de l'enseignant.e est le plus délicat et que se constate la *labilité* de la notion de compétence. Pas seulement parce que tous ces textes, rédigés par des mains différentes, rendent difficile ce travail, mais aussi parce que l'activité d'enseignement, en particulier les régulations posées dans l'interaction, s'élabore sur d'autres ordres sémiotiques que l'apprentissage.

Sur ce premier volet des textes des savoirs, l'hétérogénéité tient d'abord aux disciplines et à leur histoire. La discipline français, qui nous occupera ici, émerge d'une tradition ancienne et s'est profondément modifiée sous l'effet des réformes des années 1970. Mais ces réformes n'ont pas transformé de manière uniforme l'ensemble des savoirs et procédures propres à la discipline. L'on a observé en effet dans les pratiques d'enseignement effectives, des tensions, voire des contradictions, entre les différents objets de la discipline. La production écrite et la compréhension en lecture, l'orthographe et le principe alphabétique, la lecture de textes divers et la littérature, relèvent de divers modèles, traditionnel et réformé, et entrent en concurrence. D'autre part, les textes scolaires que représentent les plans d'études, les manuels et les épreuves cantonales ne constituent pas un ensemble cohérent et relèvent de modèles divers, parfois difficilement compatibles. L'enseignant.e doit composer avec tous ces textes. Les analyses du travail de l'enseignant (Goigoux, 2007) ont bien montré comment, au moment d'évaluer une compétence, de nouvelles cohérences pratiques sont créées par les enseignant.e.s, partagé.e.s entre leur expertise et des injonctions qui relèvent de modèles divergents, voire contradictoires.

Sur le deuxième volet de la distinction des activités d'enseignement et d'apprentissage, le malentendu réside aussi dans la régulation à conduire dans le cours de la tâche et l'*étalon* à partir duquel activer cette régulation. Sur quelles traces langagières de l'élève réagir et conduire l'activité ? Sur quels élèves étalonner la finalisation d'un exercice ? Sur quels éléments de l'objet de savoir, de la procédure estimer qu'un apprentissage a lieu ? Les régulations de l'enseignant.e sur l'activité de l'élève dans la tâche témoignent des traces considérées comme pertinentes pour faire avancer la leçon et donnent à voir l'*écart* entre les dimensions enseignées de l'objet et ce qui est censé définir les contours d'une compétence.

À partir d'un corpus de six séquences d'enseignement de la lecture, enregistrées et filmées, menées en 3^e primaire hamos (6 ans), nous observons, dans le contexte genevois, les régulations réalisées de manière différenciée sur deux objets d'enseignement contrastés, la compréhension de texte et les correspondances grapho-phonémiques. Nous conduisons notre analyse en deux temps : d'abord, nous comparons comment le plan d'études romands décrit ces deux objets, comment la méthode de lecture préconisée par le département de l'instruction *A l'école des albums* opérationnalise ces derniers dans une séquence de suite de tâches ; ensuite, nous comparons comment les enseignant.e.s réalisent une même tâche sur ces objets contrastés. Nous décrivons les transformations opérées par les enseignant.e.s sur les tâches mais aussi en quoi les enseignant.e.s sont transformé.e.s par la méthode. Plus particulièrement, à travers les régulations réalisées dans le cours de l'activité, nous attendons de dégager les cohérences par lesquelles les enseignant.e.s donnent sens aux apprentissages. Cette enquête devrait permettre de clarifier ce que le développement des compétences et l'évaluation des connaissances doivent aux diverses dimensions socio-historiques des savoirs de la discipline scolaire.

Cadres psychologiques et didactiques : entre rapprochements et oppositions pour contribuer à la modélisation de l'évaluation formative des apprentissages des élèves

Lucie Mottier Lopez

Le thème de ce 27^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe propose de distinguer notamment deux axes :

- (1) « Évaluations et didactiques » faisant explicitement référence aux objets de savoirs disciplinaires ;
- (2) « Évaluations et modèles cognitifs » citant essentiellement les approches par compétences et laissant entendre que celles-ci tendraient à ignorer les contenus disciplinaires évalués.

Cette distinction, voire opposition entre didactiques et modèles cognitifs, relève évidemment des cadres épistémologiques et théoriques choisis par les chercheurs pour étudier leur objet qui, dans le contexte de l'ADMEE, porte sur des problématiques évaluatives, plus particulièrement l'évaluation des *acquisitions* ou *apprentissages* des élèves. Si au plan académique la distinction entre didactiques et psychopédagogie (ou approche transversale selon les contextes) est largement reconnue, institutionnalisée même dans la façon de délimiter les domaines d'expertises des chercheurs en Sciences de l'éducation, que nous apporte-t-elle pour l'étude des pratiques d'évaluation en classe ? En 1993, dans l'ouvrage *Évaluation formative et didactique du français*, Allal, Bain et Perrenoud argumentaient la pertinence d'une « convergence » entre les théories de l'apprentissage (à l'origine des propositions de la pédagogie de la maîtrise de Bloom, Hastings & Madaus, 1971, et de l'évaluation formative) et les approches didactiques qui apportent une modélisation théorique des contenus scolaires spécifiques évalués par l'enseignant. Vingt ans plus tard, qu'en est-il de ce projet scientifique de « convergence » voire de « rapprochement » selon les termes mêmes des auteurs ? Quelles sont les avancées ou, au contraire, les oppositions qui semblent parfois s'être durcies notamment avec l'émergence de la notion de compétence dans le contexte scolaire et les controverses qu'elle a suscitées ?

Pour tenter de répondre, modestement, à ces questions au cœur du symposium dans lequel cette communication s'insère, nous présenterons une *synthèse de recherches*, partant d'une méta-analyse que nous avons réalisée à propos de l'évaluation formative des apprentissages des élèves dans la communauté scientifique francophone. Publiée en 2005, nous avons complété notre corpus avec les contributions de 2005 à 2014 publiées dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*, dans les ouvrages issus des colloques de l'ADMEE et autres publications majeures dans le champ (dont nous précisons les critères de sélection). Pour cette communication, notre propos portera plus spécialement sur la fonction formative de l'évaluation, notamment autour du concept majeur de *régulation* qui a pour intérêt de s'adresser tant aux processus d'enseignement dans des approches didactiques (e.g., Aeby & Jacquin, 2009 ; Schneuwly & Bain, 1993) qu'à la régulation de l'apprentissage de l'élève conceptualisée dans des approches psychologiques et en sciences de l'éducation (e.g., Allal, 2007 ; Boekaerts, 1999 ; Laveault, 2012). En 1993, Allal et al. annonçaient la portée de ce concept pour envisager un rapprochement entre évaluation formative et didactique, mais tout en considérant, à l'époque, que « le concept de régulation n'est pas encore l'objet d'une construction suffisamment partagée pour fonctionner à large échelle comme cadre intégrateur » (p. 23). Depuis, les travaux se sont poursuivis et se sont spécialisés ; pour certains même, se sont détournés de l'évaluation formative en raison notamment de réformes scolaires compliquées (e.g., Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010).

Les questions de recherche qui organisent notre synthèse sont : quels sont les modèles convoqués dans les approches orientées « didactiques » et « psychologie en éducation ou psychopédagogie » pour penser l'évaluation formative ? Quels sont les principaux phénomènes étudiés ? En quoi ces approches alimentent-elles les modélisations de l'évaluation formative des apprentissages des élèves ?

Nos axes d'analyse portant sur les enjeux de l'évaluation formative sont :

- La façon dont l'activité (cognitive, métacognitive, sociale, affective) de l'élève est conceptualisée (ou non) ;
- La prise en compte et le traitement des savoirs scolaires spécifiques ;
- L'appareillage conceptuel pour penser (ou non) ces deux plans ;
- La conceptualisation de la régulation, en termes de processus d'enseignement et/ou en termes de soutien à l'apprentissage et progression de l'élève.

L'analyse, bien que fortement avancée, est encore en cours. Les résultats rappelleront que, dès les années 1970, un ensemble de propositions argumentaient déjà la nécessaire prise en compte à la fois de l'activité cognitive de l'élève et des savoirs scolaires sur lesquels porte cette activité, à travers notamment la notion « d'objectif pédagogique » (e.g., Hameline, 1979) au cœur de l'évaluation formative à référence critériée (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979). Depuis, avec l'évolution des savoirs en Sciences de l'éducation, de nouvelles conceptualisations ont été développées pour penser l'évaluation formative, en lien notamment avec

des propositions de la littérature anglophone (*assessment for learning, assessment as learning*, e.g., Earl, 2003 ; ou « évaluation soutien d'apprentissage », Allal & Laveault, 2009). Ces propositions sont marquées par une orientation psychopédagogique, bien que des tentatives par rapport à des entrées disciplinaires soient aussi faites (e.g., le projet international ASSIST-ME, en enseignement des sciences, Grangeat, 2013). Concomitamment, les approches par compétences (au pluriel, comme le démontre De Ketele, 2013) amènent avec elles un ensemble de propositions pour l'évaluation, dont le modèle bien connu en trois phases de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) qui vise une évaluation diagnostique.

Nos résultats donneront à voir les principaux arguments énoncés au fil de cette littérature à propos de la prise en compte de la spécificité des savoirs scolaires et de l'activité de l'élève par rapport à des enjeux d'évaluation formative et des régulations afférentes. Les principaux appareillages conceptuels seront comparés au regard des phénomènes évaluatifs qu'elles visent à étudier. Nous terminerons par quelques éléments de débat : dans quelle mesure observe-t-on des spécialisations des approches psychopédagogiques et didactiques débouchant sur des « territoires » qui peinent à dialoguer entre eux ou au contraire voit-on des ouvertures favorables à une inter-fécondation entre les travaux ? Quels sont les principaux obstacles épistémologiques mais également les perspectives possibles pour une modélisation de l'évaluation des apprentissages des élèves qui exploite les apports de la psychologie et de la didactique selon les phénomènes concernés, tout en produisant ses propres conceptualisations, spécifiques à l'évaluation ?

En quoi l'activité évaluative permet-elle de révéler des modèles sous tendant l'évaluation des compétences ?

Lionel Dechamboux

Le symposium que nous proposons reprend à son compte la première affirmation présente dans le thème du colloque quant au *rapport dialectique* entre évaluation et contexte, préférant cette expression à celle employée d'effet retour. Mais il questionne ensuite de manière plus critique ce qui introduit l'axe 2 et qui met en exergue le paradoxe suivant : si l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétence nécessite, pour être optimale, d'un modèle de la compétence à enseigner/évaluer, celui-ci serait la plupart du temps absent – sous-entendu – chez les professionnels qui la pratiquent.

Il nous semble en effet impensable (au sens logique du terme) que les acteurs puissent évaluer sans faire appel à des modèles, que ceux-ci soient explicites ou implicites, conscients ou inconscients, en accord ou non avec les modèles développés par la communauté scientifique. Rejoignant ici Le Moigne (1999), le modèle est conçu ici comme un outillage conceptuel permettant de rendre intelligible une situation. Son absence disqualifierait donc d'emblée l'idée d'une évaluation entendue comme *construction de signification*. Pour nous, la question n'est donc pas de savoir si un modèle est présent ou non mais plutôt de comprendre les modèles utilisés par les acteurs pour évaluer et comment y accéder.

Ce symposium prend le parti d'étudier *l'activité évaluative*, suivant ici Figari et Acchouche (2001) plaçant cet axe de recherche comme essentiel pour comprendre l'évaluation. Il est ici fait le pari que cette entrée est susceptible de nous révéler, au moins en partie, les modèles sous-jacents à la mise en œuvre de l'évaluation. Mais comment définir justement cette activité évaluative ? Les différents participants à ce symposium ont été appelés à donner, avec modestie, une consistance conceptuelle à cette expression. Mais encore, comment pouvons-nous la capter empiriquement dans diverses situations ? Et enfin, au regard du thème de ce colloque : que nous apprend-elle sur les modèles mis au travail par les acteurs ?

Ainsi chacune des trois contributions choisit une conceptualisation de cette activité évaluative qui lui est propre au regard de cadres théoriques différents : la didactique professionnelle pour J.F. Métral, le cours d'action pour C. Delorme et L. Dechamboux. Néanmoins, le recueil de données susceptibles de rendre compte de cette activité évaluative est quant à lui d'inspiration commune : c'est l'analyse du travail en ergonomie qui semble faire l'unanimité sur le sujet par le recours à des méthodes telles que l'entretien d'explicitation, l'analyse d'outils (J.F. Métral) ou encore l'autoconfrontation (C. Delorme et L. Dechamboux). Ces trois présentations choisissent des situations d'enseignement mais dans des contextes variés : la formation des adultes pour J.F. Métral et C. Delorme, l'école primaire pour L. Dechamboux mais tous trois axent leur regard sur les enseignants/formateurs et confirment au travers de l'analyse de leurs données la présence effective de modèle(s) de la compétence chez ces professionnels sous-tendant son évaluation. Mais tous les trois soulignent également l'hétérogénéité de ces modèles et le fait qu'ils ne sont pas forcément en adéquation avec les modèles prescrits tant au niveau institutionnel que scientifique.

Il reviendra alors à Patrick Mayen de discuter cette conceptualisation de l'activité évaluatives et les résultats qui résultent de son étude relativement à cette notion de compétence.

Références bibliographiques

Figari, G. & Achouche, M. (Eds.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod

TITRES DES CONTRIBUTIONS DU SYMPOSIUM

Savoirs et compétences dans l'activité évaluative de formateurs de la formation professionnelle
METRAL, Jean-François, Agrosup Dijon, France

Evaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants spécialisés : quelle activité évaluative les acteurs déploient-ils en situation d'entretien d'évaluation ?
DELORME, Coralie, Université de Genève, Suisse

L'activité évaluative lors de régulations interactives en cours de séances de production écrite : une voie d'accès au modèle de la compétence chez l'enseignant ?
DECHAMBOUX, Lionel, Université de Genève, Suisse

Savoirs et compétences dans l'activité évaluative de formateurs de la formation professionnelle

Jean-François Metral

En formation professionnelle initiale française, se développe une injonction à une approche par compétences. Les enseignants des disciplines technico-professionnelles, qui évaluent les apprenants, posent alors une question récurrente : comment évaluer « les compétences » visées sans mettre de côté les savoirs académiques attendus dans le référentiel de formation et inversement ?

Cette communication analyse l'activité évaluative d'enseignants pour des situations d'évaluation en formation professionnelle. Elle se centre sur deux situations d'évaluation « en situation professionnelle » (Tourmen, 2009) d'étudiants inscrits dans un Brevet de Technicien Supérieur en Industrie agro-alimentaire (BTS IAA) dans deux établissements de l'enseignement technique du Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-alimentaire et de la Forêt Français. Elle a pour objectif d'examiner les conceptualisations qui fondent l'activité évaluative de deux des enseignants qui participent à l'évaluation des élèves dans ces situations : conceptualisations concernant ce qu'est la compétence visée et la place qu'y occupent les savoirs académiques et conceptualisations concernant l'évaluation de cette compétence.

1. Les conceptualisations dans l'activité évaluative des évaluateurs

Cette communication s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle qui examine les relations entre travail, formation et apprentissage. Elle postule qu'il y a de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). L'action est ici envisagée comme ce qui est déployé pour réaliser la tâche (un but dans des conditions et avec des exigences données) (Léontiev, 1984). La tâche constitue elle-même un des éléments de la situation.

« L'activité évaluative » correspond alors à « ce qui se passe dans l'acte d'évaluer » chez l'évaluateur (Figari, 2001, 10). Elle se réalise par des actions et opérations (Léontiev, 1984) qui se déploient chez l'évaluateur pour constituer un jugement évaluatif pour une situation ou une classe de situations donnée. Elle consiste « à estimer le degré de réalisation de certains critères à l'aide d'indicateurs et de référents » (Tourmen et Mayen, 2012, 67). Cette activité est outillée (Tourmen, 2011) par des référentiels, grilles, critères..., outils qui guident l'activité évaluative mais peuvent aussi la limiter en « appauvrissant la réalité de l'activité professionnelle » et ses variations.

La situation n'est pas considérée comme un contexte dans lequel se déroulerait l'activité : activité et situation forment un couple indissociable (Mayen, 2004). La situation lui fournit des ressources et lui impose des contraintes. Mais, elle est médiatisée par l'activité de l'évaluateur (ce qu'il en perçoit dépend de son activité) et transformée par cette activité. C'est en cela que les conceptualisations – les « modèles » conceptuels – qui orientent les actions ont une incidence sur l'activité évaluative et sur la situation d'évaluation, sur le référent et sur le référé, qui sont donc à la fois donnés et créés pour une situation (Mayen, 2004). C'est ce que l'on retrouve dans le processus continu de « référentialisation » (Figari, 1994 ; 2006) : l'identification et la reconstruction des référents et référés (Barbier, 1985), qui servent à la comparaison fondant le jugement évaluatif.

De nombreuses recherches (voir par exemple Tourmen, 2012 ; Tourmen et Mayen, 2012 ; Tourmen et Droyer, 2014) ont montré que l'activité des évaluateurs était fondée sur des modèles conceptuels : 1/ de ce qu'est évaluer ; 2/ de l'objet ou des phénomènes à évaluer. La question est alors celle des relations entre, d'un côté, les caractéristiques de ces « théories en acte » et des situations d'évaluation, et, de l'autre, ce qu'elles cherchent à évaluer : la compétence visée. C'est donc la validité de l'évaluation qui est en question, puisqu'à ces conceptualisations peuvent être liés des biais dans le choix des situations, des modalités, des critères et des indicateurs de compétence (Tourmen, 2011).

Il semble alors intéressant d'examiner les conceptualisations qui orientent l'activité évaluative d'enseignants en formation professionnelle concernant d'une part la compétence visée et ses relations avec les savoirs académiques et d'autre part l'évaluation de cette compétence.

2. Méthodologie de recueil et d'analyse de l'activité évaluative d'enseignants en formation professionnelle

Pour cela, nous nous appuyons sur des données concernant deux situations d'évaluation en « situation professionnelle » (Tourmen, 2009) dans le cadre d'un Brevet de Technicien Supérieur en Industries Agroalimentaires (BTS IAA) dans deux établissements différents.

Nous avons recueilli ces données en nous inspirant des méthodes de l'analyse du travail en ergonomie : recueil de la prescription ; description des situations d'évaluation ; observation et questions de type explicitation au fil de la situation avec l'évaluateur (notes et enregistrements audio) ; recueil des outils utilisés par l'évaluateur (grilles d'évaluation,...). Nous analysons nos observations et les verbalisations des évaluateurs à partir de catégories issues de notre cadre théorique : caractéristiques des

situations d'évaluation; buts énoncés ; type d'actions déployées par les évaluateurs ; propositions tenues pour vraies (Verгдаud, 1996) ; prises d'informations réalisées (critères et indicateurs).

Notre analyse s'appuie donc surtout sur la partie « observable » de l'activité évaluative des évaluateurs : caractéristiques observables des actions dont les verbalisations adressées aux élèves et aux autres évaluateurs ou au chercheur. Les éléments mis à jour restent donc limités. Cependant, à la suite de Tourmen et Droyer (2014), nous soutenons l'hypothèse que l'analyse de ces différents observables, associée à celle des caractéristiques de la situation d'évaluation, permet de reconstituer une partie des conceptualisations qui orientent l'activité évaluative des enseignants.

3. L'activité évaluative de deux enseignants en génie alimentaire pour une évaluation « en situation professionnelle »
Nous allons dans ce paragraphe présenter notre analyse de l'activité évaluative de deux enseignants pour des situations d'évaluation que nous considérons comme similaires.

3.1 Caractéristiques des situations d'évaluation analysées

Les deux situations d'évaluation A et B que nous allons analyser s'inscrivent dans le cadre de la formation du BTS IAA. Cette dernière vise des emplois de « techniciens animateurs de production en industrie alimentaire », dont la tâche principale est de gérer la transformation alimentaire. Elle propose trois spécialités: industrie laitière ; industrie des viandes ; industrie alimentaire.

Ces situations d'évaluation se déroulent en fin de formation, à environ 1 mois de l'examen final du BTS. Dans les deux cas, il s'agit d'une évaluation dans l'atelier technologique de transformation alimentaire de l'établissement, d'une durée de 4 h, pour laquelle chaque élève doit de réaliser une des fabrications alimentaires qu'il a apprises. Elle est réalisée par trois enseignants des disciplines du génie alimentaire, génie industriel, et économie, associés au directeur de l'atelier technologique qui joue le rôle du professionnel dans la situation B. Elle s'appuie sur une grille d'évaluation identique (voir tableau 1).

Aptitudes Pratiques :
Capacité à s'organiser et à se préparer (choisir, contrôler la qualité (...)) respect des consignes)
Réaliser le travail, analyser les résultats (surveiller le fonctionnement des appareils, respecter les paramètres, planifier les différentes phases, (...))
Gérer son temps (...)
Respecter les consignes d'hygiène et de sécurité
Aptitudes A ARGUMENTER :
Capacité à exposer les objectifs de la fabrication
Capacité à communiquer en situation de travail
Capacité à argumenter avec des connaissances scientifiques, techniques, économiques et professionnelles
Capacité à faire le bilan de son travail

Tableau n°1 : Extrait de la grille d'évaluation utilisée.

Tout d'abord, à partir de ces éléments, nous pourrions dire l'objectif de ces situations est d'évaluer la compétence des élèves à agir pour les situations professionnelles visées par le diplôme.

Ensuite, nous constatons que cette grille dissocie « aptitudes pratiques » et « aptitude à argumenter » (intégrant les connaissances scientifiques). Elle semble pouvoir induire ou conforter, chez les évaluateurs, un modèle implicite de la compétence et de son évaluation dissociant d'un côté l'action et de l'autre les raisonnements et connaissances.

3.2. Une activité évaluative orientée par des conceptualisations différentes de la compétence visée et de son évaluation

Pour les situations A et B, nous allons centrer notre analyse sur l'activité évaluative des enseignants en génie alimentaire, discipline cœur de la formation (Martinand, 1994, p. 71).

3.2.1. Une activité évaluative dissociant les connaissances technico-scientifiques de la compétence entendue comme application des procédures pour fabriquer un produit

Nous constatons que l'évaluation alterne des phases d'observation « silencieuse » de l'élève en train d'agir et des phases de questionnement où l'élève cesse de réaliser les tâches de la fabrication. Il n'y a pas de questionnement au fil du déroulement des actions par les élèves.

Nous constatons tout d'abord que les phases d'observation de l'élève sont peu nombreuses et limitées en durée. Durant ces observations, les informations prélevées concernent :

- l'utilisation des matériels en se référant ou non aux procédures ;
- la conformité de l'action et des paramètres réglés par l'élève par rapport à ce qui est attendu ;
- la conformité du produit par rapport aux standards prédéfinis ;
- le respect des « bonnes pratiques d'hygiène » et de sécurité ;
- La manière dont l'élève « s'organise » (fin en temps et heure ; « optimisation » du temps pour réaliser ses tâches...).

Le but de ces observations semble être de vérifier la conformité de ce qui est fait d'une part, par rapport aux procédures (usage des matériels, tâches à réaliser) et d'autre part aux résultats attendus (caractéristiques du produit fini et efficacité temporelle).

Ensuite nous constatons que les phases de questionnement sont plus longues et constituent la partie principale de la prise d'information. La plupart des questions portent sur des connaissances technico-scientifiques (constitution et fonctionnement des matériels, composition des matières premières, étapes de fabrication et paramètres...). Nous n'avons entendue aucune question concernant :

- les actions à réaliser, la manière de les réaliser dont les prises d'informations, leurs conséquences ;
- les spécificités des caractéristiques de la situation au regard des caractéristiques d'autres situations de fabrication que l'élève pourrait rencontrer ;
- les raisonnements orientant les actions à réaliser.

Nous avons relevé une seule question de type « si...alors... », invitant l'élève à réfléchir à ce qu'il pourrait faire si le produit fini (ketchup) n'avait pas les bonnes caractéristiques.

Nous pourrions dire que l'enseignant A évalue le niveau actuel de l'élève, tant dans la réalisation de la fabrication que dans les connaissances qu'il en a. Ce qui est attendu, c'est une restitution des savoirs technico-scientifiques la plus proche possible de ce qui a été enseigné et une démonstration qu'il connaît et sait « mettre en œuvre » les procédures d'utilisation du matériel et de réalisation des étapes de la fabrication.

Nos observations montrent que la grille d'évaluation structure fortement l'activité évaluative de l'enseignant A :

- trois phases de l'évaluation correspondent de manière spécifique à l'évaluation de trois des critères (« capacité à exposer les objectifs » et « à faire le bilan de sa fabrication » ; « capacité à se préparer »).
- plusieurs des prises d'information sont reliées de manière explicite ou implicite à des critères de la grille (capacité à s'organiser ; surveiller le fonctionnement des appareils, respecter les paramètres ; gérer son temps...).
- la dissociation entre évaluation des « aptitudes pratiques » et évaluation des « aptitudes à argumenter » correspond à la séparation des temps consacrés à l'observation et de ceux consacrés au questionnement des connaissances.

3.2.2. Une activité évaluative de la compétence comme réalisation des actions de gestion de la fabrication alimentaire orientées par des connaissances technico-scientifiques et professionnelles

Dans la situation B, en plus de temps d'observation silencieuse et de questionnement avec interruption des tâches, nous observons de nombreux temps consacrés à interroger l'élève sur les actions et opérations qu'il déploie au fil de leur réalisation.

Premièrement, nous constatons que les moments d'observation de l'élève sont plus long et plus nombreux que pour l'enseignant A. Ils permettent à l'enseignant B de prendre des informations sur la manière dont :

- celui-ci réalise les actions et opérations nécessaires à la gestion de la fabrication en respectant les critères d'hygiène et de sécurité ;
- « organise » sa « manipulation » en anticipant ce qu'il y a à faire (élément essentiel de la compétence visée selon lui).

Cela le conduit à fractionner sa présence auprès d'un même élève afin d'être présent lorsqu'il doit réaliser des tâches critiques ou lorsque les tâches nécessitent moins d'attention et permettent un questionnement plus approfondi.

Deuxièmement, nous pouvons dire que le questionnement au fil de la réalisation de l'action poursuit deux buts :

- évaluer comment l'élève a automatisé une part des opérations à réaliser, en observant comment il est capable de répondre aux questions tout en continuant à réaliser ces opérations ;
- profiter de la réalisation des actions pour évaluer les connaissances et raisonnements qui les orientent (questions sur les actions réalisées dont les prises d'informations, la manière de les réaliser et leurs conséquences sur la suite des actions, le produit, les rendements de fabrication...).

Il aborde des dimensions élargies de la situation telles que la sécurité, la maintenance et la préservation du matériel, les actions

postérieures à la fabrication (exemple : l'affinage en cave, les contrôles sur le produit...). Il interroge la diversité des situations. Il appelle des diagnostics et/ou pronostics de la part de l'élève (que se passerait-il si... ? ; si j'observe... quel est le problème et que puis-je faire ?).

Ici, à travers ses questions, l'enseignant attend de l'élève qu'il montre comment il s'est approprié les savoirs technico-scientifiques et professionnels en tant qu'outils pour raisonner et argumenter les actions qu'il déploie. Son but explicite est aussi d'amener l'élève à faire des liens entre ses actions, les processus de fabrication et leurs conséquences pour le produit mais aussi pour les aspects économiques (rendement par exemple). Il tient pour vrai que les élèves ont du mal à le faire et que c'est un élément important de la compétence visée :

« Tu vois ils y arrivent pas. Il faut aller chercher les questions les unes après les autres. Ils ont pas un cheminement. Ils font une manip mais ils ne l'associent pas à tout l'ensemble. C'est le plus dur, aussi. »

Cela nous amène à deux commentaires. Tout d'abord, nous voyons ici apparaître une caractéristique importante de la conceptualisation du référent évalué : la gestion d'une transformation alimentaire consiste à raisonner ses actions à partir des processus biochimiques et microbiologiques transformant le produit.

Ensuite, nous pourrions dire que l'évaluation pour cet enseignant consiste à :

- évaluer le niveau actuel de la capacité de l'élève à gérer cette fabrication et à raisonner ses actions ;
- mais aussi son niveau potentiel (Vygotsky, 1985), ce qu'il ne peut faire qu'avec l'aide de l'enseignant : « On les entraîne dans le détail pour voir jusqu'où... »

Il crée une zone potentiel de développement (Ibid.) par son questionnement et l'étayage par des connaissances scientifiques qu'il demande. Nous retrouvons ce que Tourmen (2012) avait mis à jour : la « finalité d'étayage » de certaines interventions de l'enseignant, afin de rendre accessible et de pousser plus loin les raisonnements et conceptualisation pour l'action de l'élève.

Troisièmement, comme pour l'enseignant A, nous observons que la grille d'évaluation structure l'activité évaluative de l'enseignant B (moments consacrés à l'évaluation spécifiques de quelques critères ; association des prises d'information réalisées à chaque critère). Mais, nous constatons une appropriation différente de cette grille :

- pas de séparation de temps d'observation et de questionnement qui correspondrait à une évaluation des « aptitudes pratiques » et des « aptitudes à argumenter ».
- une frontière entre ces deux parties de la grille qui reste poreuse, même lors de la délibération entre enseignants (exemple : « réaliser le travail et analyser les résultats » est évalué à partir des observations de ce que l'élève a fait et à partir de la manière dont il l'a argumenté).

Tout se passe comme si la conceptualisation de la compétence orientant l'activité évaluative de l'enseignant B l'amenait à une appropriation de la grille limitant l'appauvrissement de « la réalité de l'activité professionnelle » et de ses variations que cette dernière pourrait induire.

4. Conclusion : activité évaluative et conceptualisation de la compétence visée et de son évaluation

L'analyse des actions et opérations déployées par les enseignants évaluateurs pour évaluer, dans des situations d'évaluation similaires, la capacité d'élèves à gérer une transformation alimentaire :

1/ Permet de caractériser en partie deux modèles conceptuels possibles qui servent de référents concernant la compétence visée (gérer une transformation alimentaire) et la place qu'y prennent les savoirs technico-scientifiques concernant les processus de transformation alimentaire :

- la compétence comme application d'une procédure pour atteindre une performance (le résultat visé : le bon produit dans le temps imparti), sans prise en considération de la variabilité et de la diversité des situations. Le savoir académique y est appréhendé dans sa dimension objet (Douady, 1983 ; 1986), distinct des actions à conduire pour gérer la fabrication ;
- la compétence comme gestion d'un processus dynamique de transformation alimentaire, prenant en compte la variabilité et la diversité des situations possibles. Elle est fondée sur des actions impliquant des raisonnements faisant appel à des savoirs technico-scientifiques et professionnelles appropriés en tant qu'outils pour l'action (Douady, Ibid.).

2/ Donne à voir deux modèles opératifs de ce qu'est évaluer pour les situations concernées :

- une activité évaluative où le référent est le savoir disciplinaire qui doit être restitué au plus proche de celui enseigné ; où l'évaluation est celle du niveau actuel de l'élève ;
- une activité évaluative où le référent puise à la fois dans les savoirs disciplinaires et dans d'autres domaines (connaissances des situations professionnelles et des actions à y déployer) et où l'élève doit montrer la manière dont il les a appropriés pour agir en situation professionnelle ; où une part des actions déployées par l'évaluateur vise à évaluer le niveau potentiel de l'apprenant.

Rejoignant ici ce qui a déjà été montré pour d'autres situations d'évaluation (Mayen et Tourmen, 2012), nous faisons l'hypothèse que ces modèles pourraient être en lien avec des caractéristiques de l'itinéraire des enseignants : leur formation, leur parcours professionnel et les tâches qui leur incombent dans l'établissement. En effet, l'enseignant A a suivi une formation d'ingénieur et n'a aucune expérience dans des entreprises de transformation alimentaire. Ses fonctions dans l'établissement A sont centrées sur l'enseignement auprès des élèves en formation initiale par la voie scolaire. L'enseignant B a une formation d'ingénieur qui fait suite à un BTS dans la spécialité industrie laitière. Dans l'établissement, il a non seulement des fonctions d'enseignement en formation initiale et continue, mais aussi des missions d'expertise technique auprès des entreprises laitières.

Références bibliographiques :

Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.

Douady, R. (1983). Rapport enseignement apprentissage : Dialectique outil-objet, jeux de cadres. *Cahier de didactique des mathématiques*, 3. http://www.irem.univ-paris-diderot.fr/up/CDM_3_r%C3%A9gine_douady__Rapport_enseignement_apprentissage_Dialectique_outil-objet_jeux_de_cadres.pdf. Consulté le 4 juin 2013.

Douady, R. (1986) Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 5-31.

Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Figari, G. (2001). L'activité évaluative réinterrogée par la recherche. In Figari, G. et Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 9-14). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In Figari, G. et Mottiez-Lopez, L. (Eds.), *Recherches sur l'évaluation en éducation* (pp. 101-108). Paris : L'Harmattan.

Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris, Editions du Progrès.

Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.

Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.F. Marcel, & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 29-40). Paris : INRP.

Mayen, P., Métral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-45.

Tourmen, C. (2011). Un nouvel objet de recherche : l'évaluation des compétences. Bilan et perspectives. Communication au colloque AFIRSE « *La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche* ». Paris : UNESCO.

Tourmen, C. (2012). Evaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action ? In Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Luxembourg, 11-13 janvier 2012. En ligne : http://admee2012.uni.lu/pdf2012/S7_04.pdf, consulté le 2 juillet 2014

Tourmen, C. et Droyer, N. (2014) Dialogues entre théories spontanées et théories académiques de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 2013, 36 (3), 25-49

Tourmen, C. et Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? In Mottiez-Lopez, L. et Figari, G. (Eds), *Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnement épistémologiques* (pp. 63-77). Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vygotsky L.V. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.

Évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants spécialisés : quelle activité évaluative les acteurs déploient-ils en situation d'entretien d'évaluation ?

Coralie Delorme

Cette contribution se centre sur l'activité d'évaluation des compétences professionnelles ayant lieu dans le cadre d'entretiens de formation entre un enseignant spécialisé formateur de terrain et son étudiant stagiaire. Elle vise à documenter la signification accordée par chacun des acteurs à la situation d'entretien lors des stages de formation, et donc l'expérience vécue par les formateurs et leurs stagiaires dans divers contextes d'enseignement spécialisé, des contextes par ailleurs singuliers en soi.

1. L'activité évaluative des stagiaires et de leurs formateurs.

La littérature abondante issue d'horizons théoriques distincts, met en valeur l'intérêt que bon nombre de chercheurs accordent aux enjeux de la formation et de l'évaluation des stagiaires dans les dispositifs de formation en alternance (Vanhulle, Balslev & Tominska, 2011 ; Balslev, Tominska, & Vanhulle 2011 ; Ria, 2009 ; Serres, 2009 ; Correa Molina & al., 2008 ; Boutet & Rousseau, 2002). Ces travaux contribuent à documenter les faits de formation et d'évaluation des étudiants-stagiaires réalisés pour l'essentiel dans de multiples contextes de formation à l'enseignement régulier. Les recherches étant encore peu développées dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé en contexte de stage, nous nous appuyons donc nécessairement sur ces études pour questionner l'*activité évaluative* des acteurs en enseignement spécialisé, entendue ici comme l'activité déployée en situation d'évaluation par les acteurs concernés.

L'évaluation des stagiaires selon une approche par compétences est privilégiée, sans nier toutefois sa complexité et les controverses soulevées autour de sa définition dans la littérature (Motier Lopez, 2011 ; Crahay 2006 ; Dolz et Ollagnier, 1999).

Nous nous proposons de répondre à la question qui nous est adressée dans ce symposium, en nous inscrivant dans une approche située des pratiques de formation et d'évaluation de l'activité enseignante. Celle-ci postule que l'activité et partant, l'activité évaluative, résulte d'une adaptation de l'acteur aux contraintes de l'environnement dans lequel celui-ci puise des ressources pour agir. (Lave, 1988 ; Suchman, 1987 ; Durand 1996). Dès lors nous considérons, dans une perspective enactive (Theureau 2006 ; Ria 2004), que les situations d'entretiens lors des stages en formation initiale permettent de documenter et d'appréhender l'organisation et la signification de l'activité évaluative tant du point de vue du stagiaire, que de celui des formateurs de terrain. En analysant l'activité déployée en cours d'action du point de vue de chacun des acteurs, nous cherchons à modéliser la structure de préparation - l'engagement et les attentes (actualité potentielle) des acteurs - ainsi que la culture propre de l'acteur mobilisée compte tenu de ses préoccupations et de ses attentes (référentiel), puis les validations ou invalidations des connaissances produites en situation.

2. Les stages et l'évaluation des compétences professionnelles dans les dispositifs de stages en enseignement spécialisé.

Dans un contexte socio-politique marqué par une volonté affirmée de permettre à l'ensemble des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers d'assumer leurs rôles d'élèves dans des formes de scolarité intégratives plutôt que séparatives (CDIP, 2007), la formation des enseignants spécialisés en Suisse est amenée à prendre de nouveaux contours (Pelgrims, Cèbe & Pilloud, 2010). Les enseignants spécialisés doivent être capables de répondre à la complexification croissante de leur mission en assumant leurs tâches (Pelgrims, 2013) dans des contextes multiples et variés. Face à cette injonction, la formation initiale prévoit à Genève que les futurs enseignants spécialisés puissent notamment acquérir et développer des compétences professionnelles leur permettant d'exercer ces tâches lors des stages d'enseignement. Quatre* dispositifs de stages fournissent l'occasion aux étudiants d'être immergés quelques semaines durant au sein de contextes d'enseignement spécialisé distincts : l'enseignement en institution ou école spécialisée généralement séparée des établissements scolaires primaire ou secondaires régulier, l'enseignement en classe spécialisée située au sein d'établissement scolaires réguliers, l'appui à l'intégration scolaire d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers dans les classes d'enseignement régulier.

Tout en développant une posture professionnelle d'enseignant spécialisé, les étudiants-stagiaires doivent assumer le plus rapidement possible la *responsabilité* dans l'exercice intégral des tâches collaboratives, pédagogiques et didactiques de l'enseignement (Pelgrims, 2013) en prenant en compte les incidences que les spécificités du contexte pourraient avoir sur leur activité. En tant que stagiaires, les étudiants sont accueillis dans les classes d'enseignants spécialisés titularisés. Ces derniers exercent parallèlement à l'enseignement la fonction de formateurs de terrain (Perrenoud, 1994) et c'est donc à ce titre qu'ils sont amenés à observer, guider et évaluer les étudiants intervenant dans leur propre classe (Boutet & Rousseau, 2002 ; Guillemette & L'Hostie, 2011).

* L'étude a été réalisée avec des participants réalisant leur Maîtrise universitaire dans le cadre d'un plan d'études qui n'est plus en vigueur à ce jour. Celui-ci prévoyait quatre dispositifs stages et non trois comme c'est le cas dans le plan d'études actuel.

Les dispositifs de stages prévoient l'utilisation d'un certain nombre d'outils d'évaluation, dans le cadre d'un contrat pédagogique liant la triade des acteurs en situation de formation (étudiant-stagiaire, formateur de terrain et formateur universitaire). Ce contrat précise également les critères formels d'évaluation formative et certificative des compétences professionnelles à évaluer durant le stage. L'évaluation formative ici considérée dans la conception élargie de Bloom (Allal & Mottier Lopez, 2005) inclut des phases d'observation et de discussion entre étudiants et stagiaires, favorisant de fait la mise en œuvre de diverses modalités de régulations. L'évaluation formative prépare également formateurs et étudiants-stagiaires à la phase d'évaluation certificative dont l'issue autorise ou non la validation du stage. Supposée continue et régulière, les entretiens de régulation formels et informels entre étudiants-stagiaires et formateurs de terrain devraient ainsi contribuer à l'évaluation formative des compétences professionnelles des futurs enseignants. Un instrument d'évaluation formative est proposé dans les documents d'accompagnement du stage afin de guider étudiants-stagiaires et formateurs de terrain à orienter leurs observations et les interactions formatives. Toutefois, leur emploi effectif ainsi que la pertinence accordée par les acteurs à ces différents outils demeure opaque. Comment formateurs de terrain et stagiaires s'approprient-ils *in situ et in actu* ces instruments d'évaluation, comment les perçoivent-ils ?

Ces questions se posent d'autant plus qu'en contexte d'enseignement spécialisé, le référentiel de compétences professionnelles issu d'une culture implicitement partagée entre formateurs de terrains-enseignants experts, semble ne pas toujours correspondre au référentiel de compétences professionnelles prescrit au travers des instruments d'évaluation. Dès lors comme le suggèrent les thématiques du colloque et du symposium, notre contribution propose d'interroger les composantes significatives de l'activité évaluative des acteurs lors d'un entretien post-leçon dans un *rapport dialectique* avec les dimensions contextuelles et culturelles posées par l'environnement de formation, tout en cherchant à comprendre leur articulation aux prescriptions assignées par les contrats de stage.

3. Méthode de recueil des données

3.1. Echantillon et activités évaluatives étudiées :

Cinq dyades composées d'un étudiant-stagiaire en enseignement spécialisé et d'un enseignant spécialisé formateur de terrain ont été observées. Sur sept dyades sollicitées, cinq ont accepté de participer à cette étude. Trois des cinq étudiants effectuaient alors le dernier stage de formation alors que les deux autres en étaient à leur second stage. Pour ce qui est des formatrices de terrain, quatre d'entre-elles avaient accueilli des stagiaires dans leur classe depuis plusieurs années alors que l'une d'entre elle n'avait alors que quelques stages à son actif.

Chacune des dyades a reçu le chercheur dans le cadre d'un entretien post-leçon réalisé au milieu d'un stage d'enseignement de quatre semaines en contexte d'appui à l'intégration scolaire d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers. Quatre des cinq entretiens observés se sont déroulés avant la séance d'évaluation formative dite tripartite, puisqu'elle réunit le formateur de terrain, l'étudiant-stagiaire et le formateur universitaire chargé de la supervision du stage. Ces entretiens ont eu une durée variable de 25 à 50 minutes.

3.2. Méthode d'analyse :

Des données d'observations filmées d'entretiens de formation ainsi que des données de verbalisations issues d'entretiens individuels d'auto-confrontations permettant d'accéder à l'expérience des acteurs, constituent le matériau d'analyse. Les unités d'action, analysées selon la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006) restituent la dynamique d'engagement de l'acteur dans la situation et permettent d'accéder à son cours d'expérience, grâce au couplage des données d'entretien avec les données d'auto-confrontation.

4. Evaluer ou être évalué, des préoccupations parfois divergentes dans l'activité des formateurs et stagiaires.

Les premiers résultats de cette étude laissent apparaître des variations dans l'activité évaluative telle qu'elle se déploie pour les cinq dyades d'acteurs. Néanmoins une régularité dans l'activité déployée par les formateurs se dessine autour des contenus-types abordés et évalués en situation d'entretien: ce sont le plus souvent les compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignement, ainsi que la posture professionnelle de l'étudiant-stagiaire qui sont pointés au cours de ces entretiens apportant ainsi un premier éclairage à la question de la référence implicite à un référentiel de compétences professionnelles contenu dans les outils d'évaluation.

Par ailleurs, si on observe la présence de préoccupations et d'attentes chez les étudiants-stagiaires et les formateurs de terrain convergentes autour de l'évaluation, il apparaît en revanche que les premiers se montrent plutôt à l'affût de signes leur permettant d'anticiper et de se projeter dans la dimension certificative de l'évaluation, alors que les seconds se situent le plus souvent dans une perspective d'évaluation formative, tout en cherchant à s'assurer de la qualité de l'enseignement fourni à leurs élèves.

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*. Paris OCDE : pp. 265-290
- Balslev, K., Tominska Conte, E. & Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent » : entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'Éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 85-102.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). (Ed.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Gervais, C. & Rittershausen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique : occasion d'un regard critique. In E., Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Ed.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. (pp. 11-19). Université de Sherbrooke : Editions du CRP.
- Crahay, M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétences. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (octobre 2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Bern : Auteur.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Ed.) (1999), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Guillemette, F. & L'Hostie, M. (Ed.) (2011), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Presses de l'université de Québec
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. UK : Cambridge University Press.
- Mottier Lopez, L. (2012), Evaluation située des compétences des élèves: discussion critique des attributs d'efficacité et d'inédit. *Education Sciences & Society*, 2 (2),133-148
- Pelgrims, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. *Éducateur*, 7, 10-12.
- Pelgrims, G., Cèbe, S. & Pilloud, J. (2010). Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 37-42.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?, in F. Clerc & P.-A. Dupuis (Ed.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Ed.CRDP de Lorraine, pp.19-44
- Ria, L. (2004). Comment rendre compte de l'expérience ? In S. Leblanc et al. (Ed.), *Réfléchir les pratiques : Sport, Education et Formation*. Ecole Nationale de voile et IUFM de Montpellier.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Fillietaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Education et francophonie*, 37(1), 107-120.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S., Balslev, K. & Tominska, E. (2011). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp.147-168). Bruxelles : de Boeck.

L'activité évaluative lors de régulations interactives en cours de séances de production de texte : une voie d'accès au modèle de la compétence chez l'enseignant ?

Lionel Dechamboux

Cette présentation poursuit deux objectifs : partager une réflexion sur l'activité évaluative et présenter une recherche doctorale en cours*. Après quelques considérations sur l'usage de l'expression « activité évaluative » dans le champ de recherche sur l'évaluation, aboutissant à une conclusion personnelle (et peut-être provisoire), nous présenterons donc notre recherche en donnant un aperçu sur son contexte, les options méthodologiques retenues, la méthode d'analyse qui semble se dessiner au travers de ce qui est pour l'instant une étude de cas à propos d'une enseignante et quelques premiers « résultats » concernant l'axe proposé par ce colloque.

1. Cadre théorique

1.1 Quelle conception de l'évaluation ?

Nous considérons l'évaluation dans une perspective située, comme une construction de signification en situation (Mottier Lopez, 2008). Ce parti pris a pour nous des conséquences sérieuses lorsqu'il s'agit de tenter de comprendre l'évaluation telle qu'elle se déroule dans la réalité d'une classe. Cette construction de signification étant propre à l'acteur, il s'agit alors de prendre en compte son point de vue.

Ces considérations énoncées très rapidement (comme l'ensemble de ces Actes...) sont à l'origine d'un intérêt marqué pour les processus de co-construction en situation et « naturellement » l'expression d'activité évaluative a retenu toute notre attention.

1.2 L'activité évaluative, première rencontre

La première rencontre avec cette expression s'est faite au travers de l'ouvrage collectif dirigé par Figari et Achouche (2001), « l'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels ». Ces auteurs appellent de leurs vœux davantage de recherches portant sur le processus conduisant au produit « évaluation », voyant dans cet axe un intérêt scientifique certain.

Et en effet, cette « injonction » semble avoir été entendue et nous pouvons trouver de nombreuses recherches s'intéressant à ce processus. La plupart (à notre connaissance) de ces recherches se déroulent dans un « contexte certificatif ». Citons par exemple la correction d'épreuves chez Vantourout (2004), Crisp (2010) ou encore Mottier Lopez, Tessaro & Filliettaz (2012), la délibération de jury de VAE chez Tourmen (2009). Nous trouvons également des recherches dans un « contexte formatif » mais en nombre beaucoup plus restreint. C'est le cas d'une recherche collaborative de Mottier Lopez (2010). Cette rapide revue de littérature nous semble montrer que peu de recherches portant sur la compréhension de l'activité évaluative ont été effectuées dans ce « contexte formatif », et encore moins ciblées sur la régulation interactive immédiate, malgré la nécessité de recherches empiriques sur la régulation comme le reconnaissent Allal et Mottier Lopez (2005).

1.3 La régulation

Le concept de régulation a attiré notre attention car il semblait ramasser en lui justement cette idée de processus évaluatif en situation, en affirmant une finalité formative marquée. Mais une exploration attentive de ce concept a rendu tout cela beaucoup moins simple et limpide que de prime abord...

Tout d'abord, il existe un rapport subtil et complexe entre régulation et évaluation. En effet, la régulation interactive *immédiate* conceptualise les interventions de l'enseignant au cours, justement, de l'enseignement, en vue de soutenir l'apprentissage des élèves, au plus près de leur propre activité... Et ici se précipite un problème : en quoi est-ce de la régulation, de l'évaluation ? La littérature en la matière n'est pas unanime sur la question ! Pour certains, la régulation désigne la fonction formative de l'évaluation dans son ensemble ou une de ses composantes en désignant plus particulièrement la décision consécutive à l'évaluation (on rejoint ici, peu ou prou, la remédiation proposée par Bloom). Dans d'autres écrits, la régulation paraît se superposer à l'évaluation, voire à l'enseignement sans que nous puissions distinguer précisément ce qui relève de l'un ou de l'autre (Perrenoud, 1998). Plus tranché dans les travaux issues de la didactique, la régulation est prise comme un des gestes du processus d'enseignement et n'apparaît plus si intimement liée à l'évaluation (e.g., Aeby Daghigh & Jacquin, 2009). Quoiqu'il en soit, il existe un problème latent à cette égalité, même partielle entre évaluation formative et régulation. Si la régulation est une *pratique* alors elle ne peut être synonyme d'évaluation formative, définie comme une *fonction* de l'évaluation (Allal, 2008). D'autre part, la régulation est également l'objet d'un « découpage » en fonction de nombreux facteurs (Mottier Lopez, 2012).

* Dirigée par Lucie Mottier Lopez et Germain Poizat que nous remercions ici pour la qualité de leur encadrement.

1.4 La régulation interactive immédiate

L'une de ces catégorisations est la régulation interactive immédiate. Elle se distingue ainsi d'une régulation différée dans le temps, qu'elle soit rétroactive ou proactive. L'adjectif « interactif » accolé, bien que tautologique (Allal, 2007), a le mérite d'insister sur la co-construction réciproque entre l'élève (qui reste le « lieu » de la régulation) et les diverses ressources matérielles et sociales de la situation (dont l'enseignant qui ne peut que tenter des interventions à visée régulatrice) (Mottier Lopez, 2012).

Encore plus ici qu'ailleurs est donc problématique le rapport enseignement/apprentissage/évaluation.

1.5 L'activité évaluative, deuxième rencontre...

L'idée d'étudier l'activité évaluative pendant les opérations de régulations interactives immédiates dans le contexte d'une classe a donc germé peu à peu.

Mais une question restait entière et sujette à étonnement. L'activité évaluative est souvent étudiée par le biais des pratiques et nous n'avons que peu trouvé de travaux qui prennent le parti d'utiliser une « entrée activité » pour se pencher sur cette question.

Exception notable, Figari et Remaud (2014) utilisent justement un angle « activité » en se référant à l'ergonomie de langue française et plus particulièrement au courant de l'ergologie de Schwartz (2007) pour définir l'activité (2014, p. 46).

Finalement, cette association entre les termes « activité » et « évaluative » continue de nous intriguer. Il nous paraît finalement nécessaire d'interroger le concept d'activité pour mesurer la compatibilité de ces deux termes...

2. Cadre conceptuel

2.1 Qu'est-ce que l'activité ?

Sans vouloir entrer dans l'histoire du concept d'activité, il semble nécessaire pour notre argumentation de proposer les éléments suivants à la réflexion.

L'activité est un concept extrêmement polysémique. Associée aux théories de l'action, elle a été au cœur d'une certaine vision des sciences humaines (même si elle portait un nom différent : agir, action, etc.) et notamment avec Vygotski qui voyait là l'unité d'analyse du fonctionnement et du développement humain (Bronckart, 2005). Encore aujourd'hui, Barbier et Durand (2003) constatent « une pression généralisée [...] tendant à formater les objets des sciences sociales en termes d'activité ou en référence à l'activité » (p. 100). Ce concept s'est montré extrêmement vivant en ergonomie de langue française, permettant de se dégager de l'emprise de la tâche pour tenter de comprendre ce que faisait effectivement le travailleur (Leplat, 2000). Toujours sur la base de la synthèse de Barbier et Durand (2003), *l'entrée par l'activité* conceptualisée dans ce domaine de recherche semble présenter quelques caractéristiques communément partagées :

- Elle ne dissocie pas action et cognition, action et perception, émotion,
- Elle adopte une perspective située en conceptualisant le couplage acteur-situation,
- L'activité est un flux sans limite temporelle,
- L'activité a un caractère autonome,
- Une construction de signification s'opère par et à travers l'activité.

Les caractéristiques prêtées à l'activité nous semblent en tout point rejoindre nos préoccupations de chercheur et plus particulièrement dans le courant du Cours d'Action.

2.2 Le Cours d'Action

Le courant du Cours d'Action initié par Theureau et Pinsky reprend à son compte les diverses caractéristiques énoncées plus haut mais insiste sur le caractère *vécu* de l'activité, c'est-à-dire donnant lieu à expérience (Theureau, 2006). Ici l'expérience est équivalente à la conscience préréflexive de l'acteur à chaque instant, elle s'apparente à une construction de sens pour l'acteur en cours et par son activité, elle est montrable, racontable et commentable par lui à tout instant moyennant des conditions favorables (Theureau, 2006).

Theureau dégage de l'activité un objet théorique particulier, le Cours d'Expérience qui se constitue sur la base de cette conscience préréflexive et qui nous intéresse particulièrement pour adopter justement le point de vue de l'acteur recherché.

Finalement, si nous prenons au sérieux ces considérations, il nous semble que *l'activité ne peut donc pas être spécifiée* et que par conséquent, nous pouvons parler de l'activité d'un évaluateur mais moins d'activité évaluative (ou régulatrice).

Pour nous, l'activité évaluative n'est donc pas l'activité mais la modélisation de cette activité au travers des cadres conceptuels de l'évaluation.

2.3 Des modèles cognitifs...

Rejoignons-ici l'axe du colloque dans lequel s'inscrit notre communication : les modèles cognitifs de la compétence supposés pouvant être inexistantes chez les évaluateurs alors que l'institution enjoint justement les enseignants à évaluer dans une approche par compétence.

Nous avons affirmé dans le texte de présentation de ce symposium que, sans rentrer dans la controverse concernant la notion de compétence, nous pensons le modèle comme un outillage conceptuel permettant de rendre intelligible une situation, nous référant ici à Le Moigne (1999) sans forcément y adjoindre l'adjectif *cognitif*. Dans ces conditions et dans une logique de construction de signification, l'absence de modèle chez les enseignants-évaluateurs ne nous semble pas une option envisageable. Reste à connaître justement ces modèles. Mais avant d'aborder cela, le terme de modèle a dans le champ de l'évaluation un correspondant intéressant. Pris comme un ensemble articulé de composantes, il nous semble possible de remplacer le terme de modèle par celui de référentiel (ici « interne »). Prenant appui sur Figari (1994) : « en accord avec tous les auteurs, il n'est pas envisagé d'évaluation sans recours implicite ou explicite à un système de références. Les incertitudes et les divergences portent plutôt sur la façon dont on peut accéder à ce système de références que l'on appellera alors peut-être « référentiel » » (p. 31). D'autre part, Figari (1994) discute l'analogie entre référentiel et modèle dans un sens qui nous convient là encore puisqu'il voit dans ces deux termes : « une figuration qui sert les buts de la connaissance [...] une organisation simplificatrice et explicative des données [...] une construction abstraites pour comprendre le réel » (pp. 50-51).

Nous voilà donc en mesure d'énoncer notre question de recherche :

En quoi la régulation interactive immédiate (comme modélisation de l'activité) nous permet un accès au référentiel d'une enseignante de CP en France lors de séance de production écrite ?

3. Terrain de recherche et recueil des données

3.1 Terrain de recherche

Le dispositif présenté ici est une partie du dispositif de notre thèse. Ici, nous prendrons le cas d'une enseignante française expérimentée de CP (Cours Préparatoire) soit 3^{ème} primaire (élèves de 7-8 ans). Nous lui avons demandé de choisir trois élèves en début d'année qui semblaient présenter des difficultés en production écrite (justifications recueillies lors d'un entretien *ante*). Nous avons pu assister à 6 séances de production écrite durant entre 30 et 45 minutes, réparties sur une année scolaire (à raison d'environ une séance par mois). La plupart des séances observées consistaient à écrire une ou plusieurs phrases décrivant des images séquentielles ou non.

3.2 Recueil des données

Nous avons filmé les séances de production écrite en effectuant un cadrage serré sur les 3 élèves choisis par l'enseignante (en raison de nos questions de recherche, Leblanc, Ria & Veyrunes, 2011). Suite à chaque séance, nous avons recueilli les traces produites par les élèves et effectué dans la journée une autoconfrontation (Theureau, 2006) avec l'enseignante en ciblant les moments d'interaction avec ces trois élèves. L'autoconfrontation avait pour objectif de recueillir l'expression de la conscience pré-réflexive de l'enseignante au cours de la séance filmée.

Les autoconfrontations ont été transcrites en intégralité et nous avons également procédé à un relevé des interactions et comportements impliquant ces trois élèves et leur enseignante.

4. Analyse des données

4.1 Reconstitution du Cours d'Expérience

Notre première tâche a consisté à restituer le Cours d'Expérience de l'enseignante à chaque instant pendant ces interactions. Il s'agit de renseigner le signe hexadique (Theureau, 2006) qui comporte 6 entrées comme autant de pôles constitutifs de l'expérience de l'enseignante (au sens du Cours d'Action). Ces différents pôles sont E, l'engagement de l'acteur dans la situation, A, les attentes de l'acteur, S, la culture propre de cet acteur, U, l'unité significative de cours d'expérience, R, le représentamen et enfin I, l'interprétant. Cette construction est tirée de la logique triadique de Peirce (1978) retravaillée par Theureau. Pour ce faire, nous avons constitué un protocole à deux volets (interactions/comportements & autoconfrontation). A partir de ce protocole, nous avons élaboré cette succession de signes hexadiques en respectant le primat de l'intrinsèque, c'est-à-dire une primauté accordée à la parole de l'acteur dans le découpage de ce flux en unités discrétisées. Nous inférons donc le contenu de ces pôles sur la base prioritaire des autoconfrontations.

4.2 Modélisation de l'activité

A ce stade de nos analyses, nous ne sommes pas en mesure de donner à voir un quelconque prototype de modélisation, les analyses sont en cours ! Cependant, l'idée directrice de cette phase est de spécifier chaque unité dégagée précédemment à l'aide de catégories issues de la recherche en évaluation pour aboutir finalement à une modélisation de l'activité de l'enseignant nommée, provisoirement sans doute, régulation interactive immédiate.

5. Premiers « résultats »

Nos résultats sont ici provisoires, certainement non généralisables à ce stade et au vu de l'étendue de notre corpus.

Nous pouvons inférer effectivement quelques éléments constitutifs de ce référentiel lié à cette tâche de production écrite.

Tout d'abord, un objet de savoir et même plusieurs sont bien présents dans le référentiel. Mais celui-ci prend une forme mouvante que ne pouvait laisser présager totalement une analyse *a priori* de la tâche. Certes, les composantes seraient peut-être identifiables par cette analyse *a priori*. Mais le cours d'expérience nous permet de rendre compte que ce référentiel est :

- Dynamique comme le pense Figari (1994). Il est en constante évolution au cours de la séance, de séances en séances pour un même type de tâche. Par exemple, la correction orthographique des mots encodés par les élèves n'est pas présente à chaque instant. Elle est dépendante du mot que l'élève veut écrire (mais aussi de l'élève, voir point suivant). Si ce mot est un mot déjà vu en classe, alors l'exigence de correction orthographique semble être activée dans le référentiel. A l'inverse, si ce mot ne fait pas partie du « stock » de la classe, la correction orthographique n'est pas exigée.
- Multiple, confirmant ici les travaux d'Allal et Mottier Lopez (2008) qui introduisaient le concept de *multiréférentialité*. Le référentiel inclut d'après nos premiers résultats des référents de nature différente dont la connaissance des élèves, se nourrissant des observations faites pendant les séances et se modifiant en conséquence.

Conclusion

Notre propos plaide donc pour une prise en compte de l'activité pour mettre *ensuite* à profit tout le riche bagage conceptuel déjà élaboré par des décennies de recherche dans le champ de l'évaluation afin de proposer des modélisations de plus en plus pertinentes pour comprendre ce qui se joue dans ces situations...

Quand au modèle pouvant être mis en évidence par cette entrée dans notre recherche, nous pouvons nous apercevoir que nous nous éloignons sensiblement de la notion de référentiel cartésien à l'origine du concept de référentiel en évaluation. Celui-ci perd son aspect absolu, constant pour devenir vivant, mouvant... comme l'activité...

Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. & Jacquin, M. (2009). La régulation, un geste didactique ? Illustration à partir d'une étude de cas. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G.-S. Cordeiro & D.-L. Simon (Eds.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 205-224). Grenoble : ELLUG
- Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed). *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 311-314) Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. & 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 : OECD Publication.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Carnets de la Section des Sciences de l'Éducation
- Crisp, V. (2010). Towards a model of the judgement processes involved in examination marking, *Oxford Review of Education*, 36: 1, 1 — 21
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. & Achouche, M. (Eds.) (2001). *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2011). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L., Veillard & A., Tiberghien (Eds.), *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (pp. 63-94). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès Editions.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2010, septembre). L'évaluation formative dans des tâches complexes en mathématiques : Etude des processus de régulation interactive entre l'enseignant et les élèves. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève.

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Bern: P. Lang.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W. & Filliettaz, F. (2012). Etude des jugements d'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques de modération sociale. Requête acceptée par le FNS de la recherche scientifique : 100013_143453/1

Peirce, C.S. (Trad. Deledalle. G.) (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Editions du Seuil.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. In *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 101-119.

Vantourout, M. (2004). *Etude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations « simulées » d'évaluation à visée formative en mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée de l'Université Paris V – René Descartes.

Concevoir des dispositifs d'évaluation de compétences personnelles pour favoriser le bien-être en enseignement

Nancy Goyette, Joachim De Stercke, Stéphane Martineau, Manon Théoret & Alexandre Buysse

Le développement du bien-être au travail dans le milieu scolaire n'est pas un processus qui s'impose d'emblée. Bon nombre de recherches exposent des résultats alarmants relatifs à la détresse psychologique que vivent les enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010) et également les directions d'établissement (Gravelle, 2009). Dans un cas comme dans l'autre, bien que la formation de ces individus s'oriente vers le développement de compétences professionnelles, on dénote peu de formation afin qu'ils développent des compétences personnelles permettant de favoriser un sentiment de bien-être dans l'exercice de leurs fonctions malgré les difficultés.

L'évaluation des compétences professionnelles en enseignement est un sujet fort documenté depuis plusieurs années (Tardif, 2006 ; Bélair et Lebel, 2010). Cependant, les dimensions psychologiques sont peu exploitées formellement (bien qu'exploitées souvent informellement) dans les cursus québécois et belges. De plus, les dispositifs d'évaluation mis en place jusqu'à présent semblent très peu s'attarder sur les compétences personnelles de l'individu, facteur qui intervient également dans la construction d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011). Les récentes recherches en psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) démontrent pourtant que des traits de personnalité non cognitifs et des processus, au même titre que les de traits de personnalité cognitifs, contribuent à la croissance optimale de l'individu. Théoret et al. (2014) affirme que la flexibilité psychologique, une compétence personnelle, joue un rôle primordial dans le développement du bien-être au travail des directeurs d'écoles primaires et secondaires. La plupart de ces derniers ayant été des enseignants à priori, il est donc pertinent de s'intéresser au processus de développement et d'évaluation des compétences non cognitives qui favorise le sentiment de bien-être et la persévérance des enseignants (De Stercke, 2014; Goyette, 2014).

La compétence à enseigner ne se base pas seulement sur un modèle cognitif unique, mais bien sur un amalgame de modèles qui allient traits de personnalité cognitifs – principalement axés sur le développement de compétences professionnelles – et traits de personnalité non cognitifs – axés quant à eux sur le développement de compétences personnelles. En conséquence, il convient d'évaluer la maîtrise des compétences des futurs enseignants en prenant en compte les facteurs reliés au savoir, au savoir-faire, mais également au savoir-être et aux émotions (Buysse, 2014). Évaluer le savoir-être des futurs enseignants pourrait constituer un auxiliaire au développement de compétences plus globales (professionnelles et personnelles) chez ces individus tout au long de leur formation et plus tard dans leur carrière. En effet, le savoir-être joue un rôle fondamental, particulièrement au travers de son déploiement dans l'identité professionnelle. Ainsi, un défi de taille se pose pour intégrer un développement professionnel global de l'individu dans l'apprentissage du métier d'enseignant et dans son évaluation (Buysse & Vanhulle, 2009), notamment lorsque la collaboration ne va pas de soi dans le cadre de la triade lors des stages (Martineau et al., 2014).

Ce symposium s'interroge sur la place du bien-être, de l'engagement et de la persévérance dans l'élaboration de la compétence à enseigner chez les étudiants. Il présente des résultats et amorce une réflexion sur l'évaluation des multiples dimensions sous-jacentes aux compétences et témoigne également d'une tension entre l'évaluation et le bien-être des étudiants dans leur cheminement académique. Les communications présentées aborderont de nombreuses questions vives, notamment liées au fait que l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants ne se fasse pas en concordance avec leurs compétences personnelles, ce qui peut affecter, dès la formation initiale, leur sentiment de bien-être dans la profession. Comment concevoir des dispositifs favorisant la construction des traits ou des dispositions non cognitifs des futurs enseignants en articulation avec l'évaluation de leurs compétences professionnelles ? Comment stimuler leur bien-être subjectif au cours de l'élaboration de leur compétence à enseigner, et dans le respect de leur personnalité ?

Évaluer le développement de l'identité professionnelle des stagiaires en enseignement en intégrant le concept de forces de caractère : un défi de taille pour la formation universitaire

Nancy Goyette

Au Québec, le cursus des programmes de formation à l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles qui sont évaluées tout au long d'un cheminement de quatre années universitaires. L'une d'entre elles est directement liée au développement de l'identité professionnelle et demande à l'étudiant de «s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel», qui se décline en cinq composantes spécifiques dont celle de «Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 157). Cette compétence professionnelle, en plus d'être évaluée dans certains cours, est évaluée dans l'action lors des stages dans les écoles qui constituent environ 700 heures de pratique, le tout sous la supervision d'un enseignant associé et d'un superviseur universitaire. Cependant, bien que l'identification des niveaux de compétence par l'entremise d'entretien, d'observation en classe ou d'analyse réflexive constitue un outil d'évaluation fréquemment utilisé pour évaluer efficacement les étudiants dans le développement de leurs compétences professionnelles, il n'en reste pas moins que certains stagiaires éprouvent de grandes difficultés reliées, entre autres, au transfert des apprentissages et à une faible estime de soi, ce qui relève de compétences personnelles. Ces facteurs, entre autres, nuisent à leur réussite scolaire et à la persévérance dans leur formation (Bélaïr et al., 2012). Pourtant, ces compétences personnelles, qui se retrouvent en filigrane dans le développement de leurs compétences et de leur identité professionnelle, peuvent les aider à construire un sens au métier qui favorisera un sentiment de bien-être.

L'apparition du concept de bien-être en enseignement dans de récentes recherches (De Stercke, 2014 ; Théoret et Leroux, 2014) offre de nouvelles perspectives et dresse un portrait d'enseignants qui évoluent positivement dans leur milieu, malgré les nombreux écueils qu'ils vivent quotidiennement. Plus particulièrement, les résultats d'une recherche doctorale sur le bien-être d'enseignants du primaire et du secondaire axé sur l'approche de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) mettent en lumière que certaines forces de caractère (traits de personnalité cognitifs et non cognitifs) sont un auxiliaire au développement d'une identité professionnelle qui favorise un sentiment de bien-être dans la profession (Goyette, 2014). En s'appuyant sur une classification comportant 24 forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004), l'analyse des données a laissé émerger la prédominance de cinq d'entre elles chez ces enseignants, tout ordre d'enseignement confondu. Ces forces de caractère permettent à ces derniers, entre autres, de trouver un sens à leur profession en modifiant positivement leurs représentations du métier et cela, malgré les difficultés vécues dans leur environnement de travail. Ce processus de quête de sens, par le développement de ces forces de caractère, intervient dans la construction de l'identité professionnelle enseignante qui repose sur deux pôles : l'identité personnelle (qui réfère à la représentation que ce dernier possède de lui-même et des conflits intérieurs auxquels il est confronté) et l'identité sociale (qui réfère aux interactions sociales vécues entre l'individu et son environnement de travail) (Beauchamp et Thomas, 2009). Ces deux pôles interagissent constamment dans le processus de développement identitaire, surtout lorsque l'enseignant est confronté à des situations conflictuelles (internes ou externes), des moments de crise ou de changements, ce qui entame une remise en question permettant de façonner leur identité (Gohier et al., 2001).

Le rôle des forces de caractère dans la construction l'identité personnelle des stagiaires en enseignement s'avère un angle intéressant à explorer puisque ce pôle ne semble pas être mis en exergue lors de leur formation qui s'attarde plus à leur identité sociale en lien avec le métier. Dans cette perspective, travailler les deux pôles dans la formation à l'enseignement pourrait contribuer à un meilleur développement de l'identité professionnelle et du coup, favoriser l'apprentissage du métier chez les étudiants, surtout ceux aux prises avec des difficultés lors de leurs stages. Plus que jamais, l'identité professionnelle est importante pour les futurs enseignants puisqu'elle témoigne de la représentation que l'individu élabore de lui-même par rapport au métier et au rôle social qu'il a à jouer. Son développement dépend également des représentations qu'il entretient par rapport à lui-même comme personne. Être un « praticien réflexif » comporte des enjeux allant au-delà de la réflexion sur les pratiques pédagogiques et didactiques (Bélaïr, 2011) : cela implique aussi la capacité de se remettre en question et de s'adapter aux diverses situations qui se présentent quotidiennement pour entretenir le sens que l'enseignant donne à son métier et par ricochet, favoriser son bien-être. Ce dernier s'édifie chez l'individu grâce à un travail quotidien associé à une démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2006) alliant les pratiques professionnelles et le processus de construction identitaire basée sur une connaissance de soi relative à son identité personnelle.

Cette communication présente le concept de forces de caractère et des liens qui l'unit au pôle de l'identité personnelle. Elle démontre le lien qui existe entre ces forces de caractère et le sens qui est donné au métier. Elle s'interroge sur les dispositifs d'évaluation à mettre en place afin d'évaluer concrètement le développement de l'identité professionnelle des étudiants tout au

long de leur formation universitaire en enseignement, tout en prenant en considération l'aspect relatif à leur personnalité et à leur identité personnelle.

Références

Beauchamp, C., et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Bélaïr, L.M., Lebel, C. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches et éducatons*, 7, 55-67.

Bélaïr, L.M. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation de pratique d'enseignement. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele. *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck, p. 101- 116.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur : Presses universitaires de Namur.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27-1, 3-32.

Goyette, N. (2014). Le bien-être en enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire axé sur l'approche de la psychologie positive. Thèse doctorale non publiée. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. *Oxford: Oxford University Press*, 2(3), 149-156.

Seligman, M.E.P., et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducationnelle. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Teaching Commitment, orientation et évaluation des étudiants en formation initiale pédagogique

Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman & Bruno De Lièvre

Si la formation initiale des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles entend développer les compétences socio-affectives des candidats à l'enseignement (Décret

« Formation initiale », 2001), les modalités d'évaluation de ces compétences soulèvent des questionnements. À l'heure où l'humanité a désespérément besoin de repères éthiques pour la guider dans sa poursuite du bonheur, dépasser l'appréciation intuitive du versant non cognitif de la préparation de la relève enseignante constitue un enjeu de taille. Comme le rappelle le célèbre adage, on ne peut espérer changer le monde sans transformer l'éducation...et donc, les enseignants. Mais concrètement, comment objectiver les éléments de savoir-être des étudiants-enseignants ? Si tenté que cette entreprise doive et puisse être menée à bien, quel usage faire des informations qu'elle révélera ?

La problématique du bien-être en enseignement touche un large public : parents, élèves, professeurs, directeurs, personnels administratifs, ...tous les acteurs du monde scolaire sont en réalité concernés. Pourquoi ? La raison est assez simple : parce que le bien-être individuel est interdépendant. Ainsi, le bien-être des enseignants dépend-il du bien-être des élèves, autant que celui de ces derniers dépend du bien-être de leurs professeurs, ces relations d'influence s'étendant dans toutes les directions au sein du réseau que constitue la communauté éducative. Savoir-être et bonheur sont connectés par l'intermédiaire de l'individu. Savoir « être », pour être heureux, soi-même, avec les autres, et dans la société, voilà le triple enjeu humain commun à l'éducation au sens large et à la formation des enseignants. Mais avant tout, qu'est-ce que le bien-être ? Tel que le conçoit la psychologie positive – et bien des penseurs avant elle –, le bien-être est essentiellement affaire de perception. Pour cette raison, d'aucuns s'y réfèrent comme au bien-être subjectif. D'après la définition de Diener (1994), le bien-être subjectif est une autoévaluation globale et positive que l'individu fait de sa situation, l'état de bien-être dépassant l'absence d'affects négatifs et impliquant la présence d'affects positifs. Parmi les autres définitions de ce concept non stabilisé, la plupart font généralement référence à un concept approchant, qui est celui de « flow », aussi nommé « expérience optimale » (Csikszentmihalyi, 1990). Selon Bakker (2005), le concept de flow comporte trois dimensions complémentaires : l'absorption cognitive (Agarwal & Karahanna, 2000), le plaisir et la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000) de l'individu. C'est en étudiant ces différentes dimensions chez les futurs enseignants que nous apportons notre modeste contribution à ce symposium intitulé « **Concevoir des dispositifs d'évaluation transversaux pour favoriser le bien-être en enseignement** ». En fait, cette étude se fera par une approche indirecte, puisqu'elle s'appuie sur le cadre de référence propre au « Teaching Commitment ». Nous verrons plus loin en quoi ce choix peut s'avérer pertinent.

Le « Teaching Commitment » des futurs enseignants peut être traduit comme leur investissement psychologique et émotionnel de l'enseignement et, dans une moindre mesure, comme leur investissement concret (en temps, en énergie, etc.) dans la profession (Crosswell & Elliot, 2004 ; De Stercke, 2014). La littérature met en évidence que la passion et l'attachement émotionnel à la profession constituent des variables d'importance dans l'analyse du rapport qu'entretiennent les enseignants avec leur travail, et notamment dans l'analyse de leur intention de persister dans la profession (De Stercke, Temperman & De Lièvre, à paraître). Sachant que lorsqu'ils évoquent leur « Teaching Commitment », les futurs enseignants font appel aux notions de plaisir, de distorsion temporelle, et qu'ils témoignent pour beaucoup d'une motivation intrinsèque à enseigner (De Stercke, 2014), on comprend l'intérêt de relier le cadre du « Teaching Commitment » à celui du bien-être subjectif dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Partant de ces constatations, il semble que mesurer le « Teaching Commitment » des étudiants-enseignants fréquentant la formation initiale pédagogique pourrait constituer un point d'entrée, parmi d'autres, pour compléter l'évaluation de leurs savoirs et savoir-faire par une évaluation de leur savoir-être. Méthodologiquement, cette initiative nécessite toutefois une solide réflexion. En l'absence d'instrument adapté à la réalité locale, il y a fort à parier qu'elle échouerait à objectiver de manière suffisamment complète les inclinations des individus concernés. Aussi, sans anticipation quant à l'utilisation des informations révélées par son truchement, le risque de dérives vis-à-vis des étudiants-enseignants moins investis existe réellement. Or, s'il est vrai que l'identification de certaines « erreurs d'orientation », dans une perspective de conseil et au bénéfice des étudiants, a un sens, toute stigmatisation est en revanche à proscrire ; d'autant plus que les motivations pour la carrière peuvent évoluer au cours de la formation initiale (Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012). Ce qui semble certain, c'est qu'en prenant une part plus active et consciente dans leur orientation professionnelle, les candidats à l'enseignement pourraient poser un choix de carrière plus cohérent avec leurs valeurs et aspirations, choix qui serait, *ipso facto*, plus positif.

De là, la responsabilité de la formation initiale serait d'utiliser l'objectivation répétée de leur « Teaching Commitment » et de leur niveau de bien-être subjectif pour stimuler leur intention de persister. Ce vaste programme, certes idéaliste, n'en est pas moins envisageable dans les faits.

Références

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Tie Flies When You're Having Fun: Cognitive Absorption and Beliefs about Information Technology Usage. *Management Information Systems Research Center*, 24(4), 665-694.
- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Crosswell, L. J., & Elliott, R. G. (2004). *Committed Teacher, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. En ligne : <http://goo.gl/5xqdaN>.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons.
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (à paraître). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation & Profession*.
- Décret du Gouvernement de la Communauté française définissant la formation des instituteurs et des régents. (2001). *Moniteur belge*, 19 janvier.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1- 10.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Évaluation de la flexibilité psychologique comme une clef universelle de promotion du bien-être à l'école

Manon Théorêt

Depuis les travaux de Hargreaves (1998), on convient qu'il faille dorénavant prendre en compte les aspects émotionnels que comporte la tâche éducative. Les chercheurs ont bien montré que l'enseignement, à travers ses caractéristiques d'interaction sociale constante et d'isolement professionnel, s'avère non seulement un travail cognitif, mais émotif aussi. De plus, les émotions ressenties par les enseignants (Sutton & Wheatley, 2003) et les directions d'école (Poirel & Yvon, 2010) sont très souvent négatives. Ce vécu difficile viendrait affecter non seulement le travail des éducateurs, mais aussi leur persévérance en emploi et le recrutement.

Cependant, on déplore toujours le manque de formation personnelle de ces professionnels dont dépendent en outre, des générations d'élèves qui seront affectés par les émotions de leurs enseignants et le climat qui règne dans l'école (Harris, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). La constatation maintes fois répétée des problèmes de santé chez les enseignants soulève toute la question des dispositifs de formation des professionnels de l'enseignement, qui évacuent les habiletés personnelles. Toutefois, en respect d'une définition positive de la santé psychologique au travail, qui dépasse la simple mesure des affections, la formation des enseignants pourrait gagner à inclure un volet de promotion du bien-être psychologique au travail, non seulement pour protéger les futurs enseignants et les directions d'établissement contre les manifestations des risques professionnels à leur santé comme le stress, mais aussi pour leur fournir des ressources personnelles utiles au bien-être et au développement professionnel (Biglan et al. 2008).

La flexibilité psychologique est une compétence personnelle qui apparaît jouer un rôle majeur sur la santé des individus et qui traverse toutes les sphères de leur existence (Kashdan & Rottenberg, 2010). Plusieurs recherches dans le domaine de la psychologie du travail ont montré qu'elle prédit la qualité de la performance, les attitudes positives envers le travail et la diminution de l'absentéisme (Bond, Lloyd, Flaxman & Guenole, 2012). Sous ce vocable, il s'agit de la disposition d'un individu à porter attention à la situation présente et, selon les possibilités offertes par cette dernière, d'agir vers l'accomplissement de ses buts en respect de ses valeurs, et cela en dépit de la présence d'événements psychologiques indésirables. Les gens plus flexibles sont moins déstabilisés émotionnellement et plus en mesure d'accorder leur attention et leur effort aux occasions qui se présentent à eux (Baer, 2003). On comprend que cette habileté relative à l'acceptation se situe à l'opposé de l'évitement automatique des événements négatifs, qu'ils soient de l'ordre des pensées, émotions, sentiments, sensations physiques, problématique puisqu'il serait responsable de plusieurs troubles psychologiques comme la dépression et l'anxiété (Abramowitz, Tolin & Street, 2001).

Si la recherche sur la santé psychologique des enseignants est assez bien établie, on en sait relativement peu sur celle des directions d'école, hormis que ce groupe professionnel est puisé dans le bassin des enseignants. Pourtant, la tâche de leadership pédagogique leur fait vivre beaucoup de stress (Poirel & Yvon, 2010) et ils subissent, tout comme les enseignants, les contrecoups de l'épuisement professionnel (Gravelle, 2009). C'est pour mieux explorer cette question que nous avons souhaité évaluer la flexibilité psychologique des directions d'établissement primaire et secondaire du Québec, en la mettant en rapport avec leur bien-être psychologique au travail (Théorêt et al. 2014). Dans une enquête menée par voie électronique, nous avons à ces fins, utilisé l'échelle d'acceptation et d'action, « AAQ-II », une version courte et validée du concept de flexibilité, redevable à Bond et al. (2011), traduite par nos soins. Ainsi adaptée, elle comporte un seul facteur et présente une excellente validité de construit. L'échelle comporte sept items que les répondants ont été appelés à rapprocher de leur expérience vécue, selon une échelle Likert en sept points. Les résultats des analyses conduites sur ces 232 directions d'école montrent que plus ces personnes sont flexibles, plus elles ressentent du bien-être. Les analyses de régression indiquent aussi que la flexibilité psychologique explique 27% du bien-être et l'inflexibilité, 45% de la détresse psychologique. Vu la part non négligeable d'explication de la flexibilité psychologique dans la santé psychologique, on peut supposer qu'elle induit en partie du moins, leur bien-être au travail.

De tels résultats devraient être de nature à encourager les milieux de l'éducation à intégrer à la formation initiale ou continue des enseignants, des dispositifs universels qui leur permettent de mieux examiner leur rapport personnel au travail. Cette préoccupation à l'égard du bien-être professionnel se propage du côté de la formation médicale, qui vise maintenant à fournir aux futurs médecins les ressources personnelles nécessaires pour améliorer leur propre santé tout en diminuant les erreurs médicales (Hassed, deLisle, Sullivan & Pier, 2009) et l'on peut faire l'hypothèse d'avantages comparables pour les enseignants et la compétence générale à enseigner.

Afin d'assurer à ces dispositifs une répercussion viable sur la santé professionnelle, l'entreprise de redéploiement de la formation doit être fondée sur des interventions qui ont fait leurs preuves. Or, depuis une quinzaine d'années, plusieurs techniques d'intervention issues du modèle théorique ACT « Acceptation and Commitment Therapy » sont appliquées au travail, notamment par le biais d'*ateliers d'acceptation et d'engagement* en milieu de travail (Hayes, Bond, Barnes-Holmes & Astin, 2006; Flaxman & Bond, 2010). D'autres initiatives misent sur la formation des futurs professionnels de l'éducation à la gestion du stress par la relaxation musculaire progressive pour prévenir le fléau de ses conséquences adverses, dont l'abandon et l'épuisement professionnel (Harris, 2003). D'autres encore visent à intégrer des ateliers de pleine conscience pour réduire les symptômes d'anxiété, de dépression et de stress (Gold et al. 2010) ou de former à une meilleure compétence émotionnelle (Roberts, McCann, Matthews & Zeidner, 2010).

En considérant le stress comme une contingence de risque structurelle du travail éducatif plutôt que le signe de l'incapacité de certains individus à faire face aux difficultés, ces différents dispositifs dégagent un espace de formation privilégié pour amener les futurs enseignants à considérer leur bien-être comme une clef importante du succès de leur travail. Par ricochet, de telles innovations pourraient améliorer aussi le bien-être et l'apprentissage des élèves.

Références:

- Abramowitz, J. S., Tolin, D. E., & Street, G. P. (2001). Paradoxical effects of thought suppression: A meta-analysis of controlled studies. *Clinical Psychology Review*, 21, 683– 703.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical psychology: science and practice*, 10, 25-143.
- Biglan, A., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2008). Acceptance and commitment: implications for prevention science. *Prevention Science*, 9, 139–152.
- Bond, F., Hayes, S., Baer, R.A., Carpenter, K. Zettle, R. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Bond, F., Lloyd, J., Guneole, N. (2012). The work-related acceptance and action questionnaire: initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific contexts. *Journal of occupational and organizational psychology*, 86, 331-347.
- Flaxman, P.E. & Bond, F.W. (2010). Worksite stress management training: moderated effects and clinical significance. *Journal of occupational health psychology*, 15, pp.347- 358.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. & Hulland, C. (2010). Mindfulness- Based Stress Reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies*, 19, 184-189.
- Gravelle, F. (2009). Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec. Thèse de doctorat. Université de Paris-Est.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Harris, G. (2011). Individual stress management coursework in Canadian teacher preparation programs. *Canadian Journal of Education*, 34 (4), 104-117.**
- Harris, G. (2003). Progressive muscle relaxation: Highly effective and often neglected. *Guidance and Counselling*, 18, 142-148.
- Hassed, C., de Lisle, S., Sullivan, G., Pier, C. (2009) Enhancing the health of medical students: Outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Advances in Health Sciences Education*. Vol.14(3), Aug 2009, 387-398.
- Hayes, S., Bond, F.W., Barnes-Holmes, D., Austin, J. (2006). *Acceptance and mindfulness at work: applying acceptance and commitment therapy and relational frame theory to organisational behaviour management*. New York: Haworth Press.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 39, 865-878.

Poirel, E, Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (3), 595-615.

Roberts, R. D., McCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Teaching and learning guide for Emotional intelligence: Towards a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 968-981.

Sutton, E., Wheatley, K. (2003). Teacher's emotions and teaching: a review of the literature and future directions for research. *Educational Psychology Review*, 6, 19-30

Théorêt, M., Durand, J. C., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Poirel, E. & St-Germain, M. (accepté). Le rôle de la flexibilité psychologique pour le bien-être et la santé psychologique au travail. *Revue de Psychologie du travail et des organisations*.

L'évaluation en contexte de stage. Points de vue des trois acteurs de la triade

Séphane Martineau, Liliane Portelance & Josiane Caron

La formation à l'enseignement au Québec est d'une durée de quatre années (1^{er} cycle universitaire). Elle se fait en alternance entre le milieu universitaire et le milieu scolaire et comprend 700 heures de stage. Ses orientations sont la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement (MELS, 2001). Surtout, l'approche par compétences professionnelles préconisée a complexifié l'évaluation dans les stages. La collaboration entre les deux formateurs du stagiaire (MELS, 2008) est alors particulièrement nécessaire car le jugement professionnel porté sur les performances du stagiaire doit être argumenté et documenté (Lebel, 2009). Ainsi, les stages sont l'occasion d'un travail en commun où le superviseur universitaire (SUP) et l'enseignant associé (EA) endossent des rôles complémentaires (Veal et Rickard, 1998). Or, cette collaboration ne va pas sans obstacles (Portelance, Martineau et Caron, 2012, 2013) : relation hiérarchique (Veal et Rickards, 1998; Rodgers, 2004); absence d'un sentiment de compétence du formateur de terrain (Ouadahi, 2008) ; manque de communication substantielle et de coopération des deux formateurs (Kauffman, 1992). En fait, l'alternance n'est formatrice que si elle prend la forme d'une intégration qui facilite une véritable articulation des savoirs théoriques et expérientiels (Beckers, 2007).

Définissons ici quelques concepts pertinents à notre recherche. L'évaluation concerne le processus de formation plutôt que le produit (Leat, 1993; Burchell, 1995). Elle est partie prenante du processus de développement professionnel du futur enseignant (Gervais et Correa Molina, 2004). C'est dire que l'évaluation du développement des compétences professionnelles nécessite une conception de l'évaluation intégrée à la formation prenant en compte la régulation des stratégies d'apprentissage du formé et la régulation des stratégies d'enseignement et d'évaluation du formateur (Loiselle et Bélair, 2008). Quant à l'évaluation formative, elle est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque apprenant dans une démarche d'apprentissage pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés (Scallon, 1988). Pour sa part, la régulation proactive (Allal, 1991, 2007) permet à l'enseignant (formateur) d'ajuster et d'adapter ses actions en fonction des besoins détectés chez l'apprenant (stagiaire). En ce qui concerne la régulation interactive (formateur et formé), elle renvoie au fait que l'apprentissage est contextualisé et se construit en interaction. Enfin, l'évaluation certificative (sommative) est l'évaluation des acquis (après la formation) pour vérifier l'atteinte des objectifs de formation (Hadji, 1997). Tous ces processus sont en cause dans la triade formée par le superviseur universitaire (SUP), l'enseignant associé (EA) et le stagiaire (S).

Notre recherche avait pour objectif d'analyser les propos des membres de la triade portant sur le processus d'évaluation du stagiaire. Pour ce faire, nous avons rencontré 7 stagiaires, 3 superviseurs et 3 enseignants associés. Nos données reposent sur un questionnaire écrit (S, EA, SUP), des entrevues individuelles semi-dirigées (S, EA, SUP) et des conversations au naturel en triade lors des rencontres de supervision. Nous avons opté pour une stratégie d'analyse des données reposant sur une catégorisation émergente à l'aide de Weft QDA. L'analyse des données qualitatives a été validée par le processus de l'intercodage et de l'interanalyse entre les trois chercheurs.

Nos résultats laissent voir des tensions dans l'évaluation en contexte de formation en alternance. Plus spécifiquement, nous constatons une méconnaissance de la formation universitaire de la part des enseignants associés. De la même manière, les superviseurs universitaires font preuve d'une méconnaissance du contexte scolaire. De plus, des deux types d'acteurs montrent une compréhension différente des compétences professionnelles et portent leur attention sur des objets d'évaluation différents et de nature différente. En outre, leurs contacts sont loin d'être intensifs, ils sont plutôt ponctuels. À cela s'ajoute le fait que les deux membres de la triade entretiennent souvent des rapports hiérarchiques où le superviseur universitaire occupe le statut le plus élevé en raison de son titre de membre du corps professoral d'une université. En somme l'évaluation – tant formative que sommative – ainsi que les deux types de régulations cités plus haut (proactive et interactive) font souvent problème dans la triade de telle sorte qu'on ne peut affirmer que la collaboration entre les acteurs va de soi. Par exemple, le superviseur universitaire est perçu comme le «vrai» évaluateur du stagiaire quand l'évaluation est sentée être le fruit d'une collaboration non hiérarchique. Il va sans dire que les problèmes de collaboration entre le SUP et le EA dans le cadre de la triade peut nuire considérablement à la qualité de la relation dans la triade et, partant, au bien-être du stagiaire. Ce dernier est souvent la victime des tensions entre ses deux évaluateurs.

Mobilisation des émotions dans les écrits réflexifs des étudiants

Alexandre Buysse

La prise en compte des émotions par les enseignants joue un rôle central dans leur posture réflexive, que ce soit comme déclencheur ou comme moteur de leur analyse (Mueller, 2002). Nous nous sommes demandé quelle place ils réservaient progressivement aux émotions dans leurs analyses réflexives. Est-ce que, au fur et à mesure de leur parcours de formation, ils les intègrent comme un élément central de leur réflexion ou est-ce que, au contraire, ils les nient progressivement ? Est-ce que nous pouvons déceler une influence progressive des dispositifs eux-mêmes sur cette prise en compte des émotions ? Ceci ramène à la question fondamentale de l'influence de la formation, et particulièrement des évaluations, sur l'ensemble des dimensions de son développement professionnel.

Notre recherche se fonde sur les écrits réflexifs produits par de futurs enseignants à l'enseignement primaire dans le cadre de leur formation à la Haute école pédagogique du Valais, Suisse (HEP-VS). Le dispositif de formation en alternance se fonde sur une interprétation de la pratique réflexive fondée sur Vygotski où les outils jouent un rôle majeur (Buysse, 2011b) et qui comporte un ensemble de cours qui s'étalent pendant toute la durée de la formation (Périsset Bagnoud & Buysse, 2008). L'analyse des situations de stage et le guidage par des consignes d'écriture jouent un rôle particulier. Par exemple, le portfolio contient des rubriques et des consignes qui guident l'écriture des étudiants (Buysse & Vanhulle, 2010). De plus, les critères d'évaluation de la présentation critique du portfolio imposent certaines exigences d'écriture.

Nous avons déjà démontré l'influence des dispositifs d'évaluation sur l'élaboration de la pensée réflexive (Buysse, 2010), ainsi que l'effet des dispositifs guidés d'écriture sur les écrits réflexifs (Buysse, 2011a). Ceci amène à poser la question de l'évaluation de la prise en compte des émotions dans les écrits réflexifs mais aussi de poser la question de l'influence de dispositifs d'évaluation et de consignes sur la prise en compte des émotions dans les processus cognitifs.

Le lien entre émotion et cognition, débattu depuis longtemps (p.ex. James & Lange, 1922; Spinoza, 1677/1965) semble présent : au niveau de la sélection des informations (Damasio, 2005), au niveau de la motivation (Boekaerts, 1996; Frijda, 2003), dans les phénomènes de résonance menant au choix d'un concept (Lubart & Getz, 1997). Ce qui conditionne nos choix dépendrait largement de nos émotions (Vygotski, 1934/1997) et l'émotion est de plus en plus considérée comme une partie indissociable des systèmes neurobiologiques (Koenig, 2003). Les émotions influencent ainsi la cognition par le tri proprio-perceptif, par l'abduction dès le début du processus et dans le choix des points-nodaux, des associations, etc. Néanmoins, dans le cadre de la formation à la pratique réflexive, l'émotion est, en général, vue comme devant faire l'objet d'une prise de distance, même si elle est reconnue comme fondement du déclencheur à la base de la boucle réflexive (Schön, 1987). Nous devons donc nous demander si la formation à la pratique réflexive et les dispositifs d'évaluation réduisent effectivement le recours aux émotions dans l'interprétation faite de l'expérience.

Nous avons examiné six parcours d'étudiants de la formation des enseignants du primaire et analysé un écrit réflexif par session, entre la deuxième et la cinquième session, ainsi que le travail de validation du cours d'accompagnement à l'écriture réflexive lors de la sixième session. Nous avons également analysé la place accordée, implicitement ou non, aux émotions dans les consignes d'écriture réflexive et les critères d'examen. Pour cela, nous avons procédé à une analyse de contenu croisée avec analyse de discours (Buysse & Vanhulle, 2009). Nous tenons ainsi compte à la fois du contenu manifeste et partiellement de contenu latent en combinant analyse logico-sémantique avec sémantique structurale (Mucchielli, 1991).

Nos résultats laissent entendre que l'émotion est mobilisée de manière diverse. Elle peut être totalement absente ou même utilisée comme composante principale du raisonnement. Ces différents statuts de l'émotion dans les textes de réflexifs incluent également des émotions présentes mais non réinvesties dans le développement de l'analyse, ou des émotions dont l'importance est niée. Au début du cursus, la prise en compte des émotions semble dominer comme déclencheur, mais s'étend aussi comme cadre d'analyse. Progressivement, il y a prise de distance, conformément aux consignes d'écriture. Chez certains sujets celle-ci devient permanente, clinique en quelque sorte, les émotions étant totalement absentes des analyses durant les dernières sessions; chez d'autres elles restent un déclencheur du processus.

La mobilisation des émotions dans l'écrit réflexif semble en lien avec les consignes d'écriture, qui sont progressivement intériorisées, mais aussi avec les exigences des travaux d'évaluation. Il reste à déterminer si la prise de distance complète des émotions est compatible avec la construction d'une identité professionnelle. Si l'analyse exige un certain recul par rapport

aux émotions, il conviendrait de voir si ce recul, qui peut être salvateur dans certains cas, ne finit pas par nuire à la qualité de la réflexion mais aussi au bien-être à long terme du professionnel.

Références

Boekaerts, Monique. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.

Buysse, Alexandre A.J. (2010). *Portfolio de développement professionnel et certification : frictions constructives ou destructives*. In L. Mottier Lopez, V. Lussi Borer & C. Martinet (Ed.), *Actes du congrès de l'AREF 2010, Université de Genève*. Représenté à : <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-p/12019evaluation-levier-du-developpement-professionnel-autour-des-portfolios-a-enjeux-de-carriere-tensions-dispositifs-et-perspectives-nouvelles/Portfolio%20de%20developpement%20professionnel.pdf>.

Buysse, Alexandre A.J. (2011a). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Dir.), *Débat sur la professionnalisation des enseignants: Les apports de la formation des adultes* (pp. 267-307). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

Buysse, Alexandre A.J. (2011b). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa, ON : Presses universitaires d'Ottawa.

Buysse, Alexandre A.J. (2012). La formation des enseignants en tant que transmission d'une forme socioculturelle. *Phronesis*, 1(4), 4-20.

Buysse, Alexandre A.J., & Vanhulle, Sabine. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives*, 5(11), 225-245.

Buysse, Alexandre A.J., & Vanhulle, Sabine. (2010). Le portfolio: une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.

Damasio, A. R. . (2005). *Descartes' error : Emotion, reason and the human brain*. New York: Penguin.

Frijda, Nico H. (2003). Passions: l'émotion comme motivation. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions: Cognition, langage et développement* (pp. 15- 32). Spirmont, Belgique: Mardage.

James, William, & Lange, Carl Georg. (1922). *The Emotions*. Baltimore Williams & Wilkins.

Koenig, Olivier. (2003). Emotion : neuroscience. In O. Houdé (Ed.), *Vocabulaire des sciences cognitives* (pp. 173-174). Paris, France : PUF.

Lubart, Todd, & Getz, I. (1997). Emotion, metaphor, and the creative process. *Creativity Research Journal* (10), 285-301.

Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris, France : Eyrolles. Mueller, K. M. (2002). Personality dispositions and teacher development: Reflection, emotion, motivation, and teachers' pedagogical conceptions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(3-A), 861. Périsset Bagnoud, D., & Buysse, Alexandre A. J. (2008). La pratique réflexive entre intentions et situations de formation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Eds.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque ADMEE- Europe, Université de Genève, Suisse. Représenté à <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4/>.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Spinoza, B. (1677/1965). *Ethique. Oeuvres III* (C. Appuhn, Trans.). Paris, France : Flammarion.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La dispute.

Outils et pratiques d'évaluation en orientation

Philippe Chartier

L'orientation (ses procédures, ses outils, ses pratiques...) sont au cœur des systèmes éducatifs et des parcours des élèves. Qu'en est-il de l'évaluation dans ce domaine ? Nous présenterons dans ce symposium trois contributions qui questionnent pratiques, outils et procédures.

La première contribution est centrée sur une pratique d'évaluation des intérêts professionnels sous une forme de jeu (le VIP) utilisé dans le champ de l'approche orientante. Après une présentation de cet outil la communication concernera ses qualités métriques en présentant les résultats de plusieurs recherches de validation.

La deuxième contribution propose une pratique assez novatrice dans le champ de l'orientation : l'approche 360°. Par cette démarche, le professionnel de l'orientation (conseiller et/ou enseignant) va disposer de regards croisés sur les intérêts de l'élève et sur la manière dont les autres le perçoivent (ses parents, des amis, ses enseignants...), informations différentes, éventuellement divergentes, sur lui-même, de nature à enrichir la réflexion sur soi, sur son projet d'avenir ainsi que sur sa compétence à s'orienter.

Enfin la dernière contribution abordera les effets des modifications des procédures d'orientation au Luxembourg suite aux réformes de 2009. L'avis d'orientation, formulé et motivé par le conseil d'orientation, est dorénavant appelé « décision d'orientation » pour souligner son caractère contraignant, sauf si les parents introduisent un recours, ce qui entraîne l'organisation d'épreuves d'accès à l'enseignement secondaire et secondaire technique. Mais Quels sont les enjeux et les conséquences pratiques pour les élèves et les parents, notamment d'origine étrangère, de cette nouvelle procédure d'orientation ?

L'évaluation des intérêts professionnels par un outil orientant : quelles qualités psychométriques ?

Solange Brehaut

Depuis plusieurs années, les pays de l'Union européenne considèrent les processus d'orientation comme une compétence clé à acquérir et à maîtriser durant la scolarité obligatoire (INRP, 2008). Les lignes directrices de l'éducation tout au long de la vie s'inscrivent dans les textes législatifs de l'Union européenne (Conseil Éducation, jeunesse et culture, 2008) et les états membres mettent en place des programmes, comme par exemple le Parcours d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel (PIODMEP) en France. L'orientation est placée au cœur du parcours scolaire de l'élève afin de lutter contre le décrochage scolaire. En effet, les jeunes européens ne sont pas moins de 14 millions à quitter les systèmes scolaires initiaux sans perspective d'étude ou d'emploi (INRP, 2008) et ces décrochages peuvent être expliqués, entre autres, par de mauvais choix d'orientation. En parallèle et dans la lignée de ces changements, les instances européennes sont également influencées par un mouvement québécois : l'approche orientante (INRP, 2008 ; Meunier, 2009).

Gingras (2008) définit l'approche orientante comme une « conception de l'éducation » qui veut rapprocher les apprentissages de l'orientation. Une de ses particularités est d'être fondamentalement mobilisatrice. Elle engage aussi bien l'ensemble de l'équipe éducative (ou équipe-école pour nos collègues québécois), que l'élève et ses parents. L'objectif est de réunir les conditions optimales afin que l'élève devienne acteur de son parcours de vie. Pour cela, l'approche orientante tente d'aider les élèves à mieux se connaître et à s'ouvrir sur le monde afin de donner du sens à leurs apprentissages et de les aider dans leurs prises de décisions. Elle veut notamment limiter les abandons scolaires, faire prendre davantage conscience aux élèves de leurs qualités entrepreneuriales (telles que la confiance en soi, l'esprit d'équipe, l'initiative) et favoriser l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales (Camiré & Gingras, 2007 ; Dupont, Gingras & Marceau, 2002).

Dans la pratique, l'approche orientante regorge d'outils conçus par différents acteurs pédagogiques. Parmi ces outils, le VIP fut présenté en 2011, lors du colloque de l'Association Québécoise d'Information Scolaire Et Professionnelle (AQISEP) sur l'approche orientante. Conçu par les conseillères pédagogiques Marie Beaufort, Julie Pellerin et Dominique Leblanc, le VIP est destiné à des élèves âgés de 13 à 16 ans. Tout comme les questionnaires d'intérêts professionnels tel que l'Hexa3D (Vrignaud & Cuvillier, 2006), le VIP identifie les intérêts professionnels de l'individu à partir de la typologie de Holland (1997). Outre cet objectif commun, l'Hexa3D et le VIP diffèrent en plusieurs points. L'utilisation du VIP n'est pas exclusive aux conseillers d'orientation psychologues et peut être effectuée par un acteur éducatif. De plus, contrairement à la passation individuelle de l'Hexa3D sous forme d'un questionnaire auto-administré, le VIP se présente sous forme de jeu où les élèves sont groupés par trois ou quatre. Au cours d'une partie, les élèves se posent et répondent successivement à des questions concernant leurs goûts et les plaçant dans des situations concrètes. Le choix des conceptrices de présenter le VIP sous forme de jeu répond à un autre objectif de cet outil : mobiliser les élèves les moins enclins à s'investir dans l'élaboration de leur projet professionnel. Afin de susciter cette mobilisation, les conceptrices veulent susciter l'enthousiasme et s'appuient donc sur une forme ludique.

Le VIP a fait l'objet de deux expérimentations en France et en Belgique afin d'étudier ses qualités psychométriques (Brehaut, 2012 ; Brehaut, 2013). La première expérimentation (Brehaut, 2012), réalisée dans le cadre d'un travail de fin d'études, met en évidence un manque de finesse discriminative et une validité concurrente insuffisante avec le questionnaire d'intérêts professionnels Hexa3D. Par contre, la forme ludique du VIP plaît particulièrement aux sujets de l'échantillon. Afin d'expliquer ce manque de validité concurrente avec l'Hexa3D, une hypothèse en lien avec la consigne de l'outil a été formulée. En effet, les instructions préconisent que chaque élève réponde aléatoirement à au moins quinze des soixante-dix questions composant le jeu. Or, lors de l'analyse des résultats, il est manifeste que tous les sujets ne sont pas soumis de manière équivalente à l'ensemble des échelles et les profils obtenus semblent dépendre en partie de cette distribution aléatoire des questions. Dès lors, des modifications de cette consigne sont proposées et testées lors d'une seconde expérimentation (Brehaut, 2013). L'objectif est d'améliorer la rigueur psychométrique de l'outil, tout en conservant son aspect ludique. Ces propositions veulent soumettre les sujets de manière équivalente à chacune des échelles ainsi qu'à davantage de questions. Toutefois, bien que ces nouvelles instructions permettent d'augmenter le nombre de questions auquel chaque élève répond, elles n'améliorent pas significativement les qualités psychométriques de l'outil, tant au niveau de sa finesse discriminative que de sa validité concurrente avec l'Hexa3D.

Dès lors, il semble nécessaire d'estimer si les manques de rigueur psychométrique observés sont imputables à la distribution aléatoire d'un certain nombre de questions ou à un autre facteur, tel que la validité interne des échelles ou encore à un possible biais culturel. Une troisième expérimentation est donc menée et fait l'objet de cette communication. Elle s'intéresse à la finesse discriminative du VIP et à sa validité concurrente avec l'Hexa3D lorsque les sujets sont soumis à la totalité des questions qui le compose. Pour cela, un échantillon d'étudiants en deuxième année de psychologie est soumis à l'ensemble des questions du

VIP retranscrites sous forme de questionnaire auto-administré, ainsi qu'à l'Hexa3D. Des analyses descriptives sont menées afin d'estimer si le contrôle des possibles variables parasites imputables à la distribution aléatoire d'un certain nombre de questions améliore la finesse discriminative et la validité concourante du VIP avec l'Hexa3D. De plus, l'outil orientant fait appel à deux types de questions. Alors que la quasi-totalité des questions (63) offre un mode de réponse dichotomique (« oui » ou « non »), quelques questions sont à choix multiple (7). Pour ces dernières, le sujet choisit parmi les propositions celle qui lui correspond. Chaque proposition représente un type d'intérêts. Des analyses descriptives sont également menées afin d'évaluer si le recours à deux types de tâches différents influence la finesse discriminative et la validité concourante de l'outil.

Ressources utilisées :

AQISEP. (2011). *Résumé des ateliers du colloque sur l'approche orientante 2011*. En ligne <http://www.aqisep.qc.ca/archives/colloque2011.html>, consulté le 2 septembre 2013.

Brehaut, S. (2012). *Étude de la validité de l'outil orientant québécois VIP sur un échantillon d'élèves français*. Travail de fin d'études de master en psychologie et sciences de l'éducation non publié, UMONS, Mons, Belgique.

Brehaut, S. (2013). *Étude de la sensibilité et de la validité externe du jeu orientant VIP après modification des consignes sur un échantillon d'élèves Belges de quatrième secondaire en enseignement technique de qualification section techniques sociales et d'animation*. Document non publié, UMONS, Mons, Belgique.

Camiré, C., & Gingras, M. (2007). *Évaluation de l'approche orientante au primaire et au secondaire*. Document non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. En ligne http://www.usherbrooke.ca/ecole-en-chantier/fileadmin/sites/ecole-en-chantier/documents/evaluation_ao.pdf, consulté le 2 septembre 2013.

Conseil Éducation, jeunesse et culture. (2008). Résolution du Conseil et des représentants du gouvernement des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Journal officiel de l'Union européenne (2008/C 319/02), publié le 13 décembre 2008. En ligne <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF>, consulté le 2 septembre 2013.

Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (2002). *Guide pour l'information et l'orientation scolaires et professionnelles - 3e cycle du primaire et secondaire secteur jeunes*. Document non publié, Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école Université de Sherbrooke, Sherbrooke. En ligne http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/guide_iosp.pdf, consulté le 2 septembre 2013.

Gingras, M. (2008). L'école en chantier : une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante. *Bulletin d'information continue de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)*, 27(1), 1-16.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work* (3rd edition). Odessa, FL : Psychological assessment resources.

Institut national de recherche pédagogique. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle - Approches sociologiques*. Lyon : INRP. En ligne http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_Orientation.pdf, consulté le 2 septembre 2013.

Meunier, O. (2009). Vers de nouvelles modalités de l'orientation scolaire en France et ailleurs. *Esprit critique*, 12(1). En ligne, <http://www.espritcritique.fr/dossiers/article.asp?t03code=111&varticle=esp1201article05&vrep=1201>, consulté le 2 septembre 2013.

Vrignaud, P., & Cuveillier, B. (2006). *Manuel Hexa3D : Questionnaire d'intérêts professionnels*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Le développement de la compétence à s'orienter : les apports possible de l'approche 360°

Philippe Chartier

L'orientation des élèves, et la compétence à s'orienter, sont des thèmes de plus en plus présents en France dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale (voir par exemple MEN, 2014) mais représentent également des problématiques vives pour les élèves et leur famille (Olry-Louis, I., Guillon, V. & Loarer, E (Eds., 2013). Dans les pratiques actuelles d'aide à l'orientation, les professionnels et les enseignants utilisent principalement des entretiens mais également, mais plus rarement, des questionnaires d'intérêts professionnels (Vrignaud et Bernaud, 2005). Dans ces questionnaires l'élève doit se positionner (auto-évaluation) sur des métiers, activités et/ou domaines professionnels susceptibles de l'intéresser. Le principal modèle théorique utilisé dans ces questionnaire repose sur les propositions de Holland qui distingue 6 grands types d'intérêts (modèle RIASEC) : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social et Entreprenant (Guichard & Huteau, 2006 ; Chartier, 2013). Pour compléter cette approche nous proposons un dispositif (l'approche 360°) qui permettrait à l'élève de confronter son auto-évaluation (ses réponses au questionnaire) à celles de certains autrui, tels que ses parents, ses amis ou encore des adultes de référence.

Utilisée principalement en ressources humaines, l'approche 360° consiste à recueillir des informations sur une même personne par différentes sources : lui-même (auto évaluation), son supérieur direct, ses collègues, ses clients... L'objectif est de mettre en mouvement, d'inciter à la réflexion sur soi et de contribuer ainsi au développement personnel (Levy-Leboyer, 2007).

Cette approche, assez rare à notre connaissance dans le domaine de l'orientation des élèves, pourrait pourtant s'appliquer aux pratiques d'orientation. Les sources seraient ici des « autrui » (parent, amis, adultes de référence, enseignants...) qui connaissent l'élève. Ce dispositif permettrait de confronter l'élève avec ses propres résultats à un questionnaire d'intérêts (approche classique) mais aussi, et c'est la spécificité de cette approche, avec des évaluations réalisées par d'autres personnes qui le connaissent bien, à partir du même questionnaire.

Au final, le professionnel de l'orientation (conseiller) et/ou l'enseignant peuvent disposer de regards croisés sur les intérêts de l'élève et sur la manière dont les autres le perçoivent (ses parents, des amis, ses enseignants...). Pour l'élève, ces informations différentes, éventuellement divergentes, sur lui-même, visent à enrichir la réflexion sur soi, sur son projet d'avenir et contribuent ainsi au développement de sa compétence à s'orienter.

Nous avons élaboré un tel dispositif, inspiré de cette approche 360°, pour évaluer les intérêts professionnels d'élèves de Lycée. L'élève doit remplir un questionnaire d'intérêts et sélectionner 4 à 7 personnes qui vont également remplir ce même questionnaire par rapport à l'image qu'elles ont de lui. Ce questionnaire comporte 48 items et permet le calcul de 6 scores selon le modèle RIASEC de Holland (voir en annexes des exemples d'items). Ces évaluations sont anonymes et directement transmises à l'enseignant ou le conseiller. La restitution des résultats permet à l'élève, classiquement, de repérer les secteurs professionnels qui peuvent l'intéresser (approche classique des questionnaires d'intérêts) mais surtout, et c'est là la spécificité de notre approche, de prendre conscience de l'image que les autres peuvent avoir de lui. L'échange qui s'engage vise à enrichir la réflexion sur soi et à développer la compétence à s'orienter.

Dans cette communication nous présenterons les résultats portant sur 50 lycéens en nous questionnant sur :

- 1° la concordance entre les résultats du questionnaire rempli par l'élève et les résultats moyens des autrui (confrontation entre la représentation de l'élève et la représentation « moyenne » des autrui),
- 2° la concordance entre les résultats du questionnaire rempli par l'élève et les résultats de chaque autrui (quel autrui est le plus proche, versus le plus éloigné, de l'auto évaluation de l'élève ?),
- 3° la concordance entre les différents autrui sur la vision du même élève,
- 4° les items sur lesquels on observe le plus fort taux, versus le plus faible taux, d'accord,
- 5° les effets perçus par les élèves de ce dispositif.

Les premiers résultats (les analyses sont encore en cours) montrent que, globalement les évaluations concordent mais on observe des situations de décalage important (entre autrui, et/ou entre élève et autrui, et/ou entre items...) qu'il convient d'analyser plus précisément.

Les intérêts et limites de cette approche feront l'objet de la discussion

Références :

Chartier, P. (2013). Conseil et évaluation des personnes : les outils d'évaluation standardisés. Dans I. Olry-Louis, V. Guillon et E. Loarer (Eds.). *Psychologie du conseil en orientation* (pp.175-193). Bruxelles : De Boeck.

Levy-Leboyer, C. (2007). *Le 360°, outil de développement personnel*. Paris : Editions Eyrolles.

M.E.N (2014). *Rentrée scolaire 2014. Dossier de présentation*. Document du Ministère de l'Éducation Nationale.

Olry-Louis, I., Guillon, V. & Loarer, E (Eds., 2013). *Psychologie du conseil en orientation*. Bruxelles : De Boeck.

Vrignaud, P. & Bernaud, J-L. (Eds., 2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Sprimont : Mardaga.

Annexe 1 : exemples d'items du questionnaire (version élève)

1. J'aime les choses concrètes et pratiques.

Pas du tout d'accord **Pas d'accord** **Un peu d'accord** **D'accord** **Tout à fait d'accord**

2. J'aime les métiers liés aux sciences, aux activités de recherche et de conception.

Pas du tout d'accord **Pas d'accord** **Un peu d'accord** **D'accord** **Tout à fait d'accord**

Annexe 2 : exemples d'items du questionnaire (version autrui)

1. Cet élève aime les choses concrètes et pratiques.

Pas du tout d'accord **Pas d'accord** **Un peu d'accord** **D'accord** **Tout à fait d'accord**

2. Cet élève aime les métiers liés aux sciences, aux activités de recherche et de conception.

Pas du tout d'accord **Pas d'accord** **Un peu d'accord** **D'accord** **Tout à fait d'accord**

L'orientation lors du passage « fondamental-secondaire » au Luxembourg : une nouvelle approche centrée sur les compétences

Claude Houssemand, Raymond Meyers & Anne Pignault

La réforme de l'enseignement fondamental a introduit en 2009 de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation au Luxembourg : les trois cycles d'apprentissage de deux ans, les socles de compétences, l'évaluation sans notes chiffrées mais en termes de compétences. À partir de 2012-2013, les bilans intermédiaires et le bilan de fin de cycle remplacent les bulletins à notes chiffrées en tant qu'outils d'évaluation utilisés dans la procédure d'orientation à la fin du fondamental. Les modalités du passage de l'école fondamentale au lycée sont adaptées en conséquence.

Les grandes lignes de la procédure d'orientation en vigueur depuis 1996 sont maintenues. Le conseil d'orientation, composé de l'inspecteur et de l'enseignant principal de l'enfant, ainsi que de professeurs de l'enseignement secondaire et secondaire technique, se prononce sur l'orientation de l'élève. L'avis d'orientation, formulé et motivé par le conseil d'orientation, est dorénavant appelé « décision d'orientation » pour souligner son caractère contraignant, sauf si les parents introduisent un recours, ce qui entraîne l'organisation d'épreuves d'accès à l'enseignement secondaire et secondaire technique. Les éléments à la base de la décision d'orientation restent inchangés :

- Les apprentissages et la progression de l'élève, consignés dorénavant dans les bilans intermédiaires et le bilan de fin de cycle ;
- L'avis du titulaire de classe et l'avis des parents ;
- L'avis du psychologue si les parents le demandent ;
- Les résultats aux épreuves communes. Ces épreuves en allemand, français et mathématiques sont les mêmes pour tous les élèves du pays. Ces dernières, et là se trouve la nouveauté, renseignent sur le développement des compétences de l'élève par rapport aux niveaux de compétence attendus à la fin de ce dernier cycle.

Cette procédure d'orientation adaptée, plus centrée sur les compétences, est la suite logique de la réforme du fondamental. Mais quels sont les enjeux et les conséquences pratiques pour les élèves et les parents, notamment d'origine étrangère? Ce changement est-il purement cosmétique ou aura-t-il un réel impact sur les pratiques d'orientation?

Exploiter des données administratives pour renouveler la recherche en éducation sur l'évaluation de politiques éducatives

Marc Demeuse & Cathy Perret

L'objectif de ce symposium est de montrer comment des données existantes peuvent être utilisées de manière originale pour l'évaluation de politiques éducatives en s'appuyant sur des exemples d'exploitation de données locales, nationales et internationales. Une telle perspective rappelle que la recherche en éducation est possible avec de nombreuses données et surtout qu'elle peut aussi se faire en dehors de la construction et de la collecte de données originales, d'autant que la production de telles données est coûteuse et ce d'autant plus qu'elle doit être faite à une large échelle pour des perspectives quantitatives et statistiques. Au-delà des possibles apports des exploitations secondaires des enquêtes réalisées par différentes institutions, ce symposium veut montrer les possibilités offertes avec des enquêtes plus méconnues et souligner les réalisations possibles avec des données administratives. Les apports et les limites de telles recherches seront soulignés comme les précautions méthodologiques indispensables au travail empirique. Mais plus encore, c'est la posture du chercheur qui est mis en avant car il se doit d'être dans une posture différente de celle largement présentée dans les manuels de recherche en sciences sociales proposés aux étudiants. Ce symposium préfigure la thématique de la prochaine université d'été de l'Admee sur l'exploitation secondaire des données.

La 1^{ère} communication propose de renouveler l'étude de la politique d'éducation prioritaire menée en France à partir de plusieurs vagues d'enquêtes ministérielles sur les compétences des collégiens. Son approche révèle que les différences de scores sont avant tout liées à des différences de composition des populations étudiantes mais que les diminutions de scores entre les établissements (collèges d'éducation prioritaire ou non) ne sont pas le résultat d'une modification des populations des collèges d'éducation prioritaire. **Dans la 2^{ème} communication**, en partant des données d'inscription des universités françaises depuis le milieu des années 90, X présente les différents types d'évolutions régionales des formations universitaires dans une logique d'évaluation d'une politique sectorielle née avec le plan « U2000 ». Le caractère spectaculaire de certains changements universitaires est nuancé grâce à l'intégration d'autres informations en lien avec l'alphabétisation, la qualification des populations à des périodes plus anciennes: **La 3^{ème} communication** s'interroge sur les perceptions différenciées de la prestation enseignante par l'exploitation des commentaires formulés dans les questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants de l'université de Mons (ces commentaires étant rarement exploités dans la littérature). Ils démontrent que les étudiants de deux facultés ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage proposé par un même enseignant, ce qui n'est pas sans poser de question sur les politiques de gestion de carrières des enseignants-chercheurs et sur les pratiques d'évaluation des enseignants-chercheurs. **La 4^{ème} communication** questionne la politique de régulation des inscriptions scolaires menée en Belgique depuis 2007. En cherchant à en connaître les effets, les auteurs explorent l'intérêt de l'usage de données internationales comme PISA pour évaluer des politiques locales. Pour ce faire, ils déploient différentes méthodes statistiques sur PISA et d'autres bases de données disponibles (comptage des élèves) et en confrontent les résultats en termes de ségrégation socioéconomique de 2006 à 2012. Enfin, **dans la 5^{ème} communication**, X s'intéresse à l'efficacité de dispositifs de soutien proposés au sein des universités. Elle propose différentes séries de mesure de leurs effets sur les performances des étudiants aux examens, en mobilisant et en mixant les différentes sources d'informations administratives disponibles avec l'exemple du Plan Réussite en Licence de l'université de Bourgogne.

Les déterminants de l'acquisition des compétences dans les collèges français selon leur appartenance ou non au dispositif de l'éducation prioritaire entre 2003 et 2009

Elodie Bellarbre

Les résultats de l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) 2012 concluent que le système éducatif français est plus inégalitaire qu'il ne l'était en 2003 (OCDE, 2010). Pourtant la politique d'éducation prioritaire en France existe depuis 1981 avec comme objectif principal «la lutte contre les inégalités sociales» (Bulletin Officiel, Circulaire numéro 81-238 du 1^{er} juillet 1981). Cette contradiction entre le constat de l'augmentation des inégalités à l'école en France pour les jeunes de 15 ans et la volonté de la politique d'éducation prioritaire de lutter contre ces inégalités rappelle l'importance de s'intéresser à la politique d'éducation prioritaire.

Depuis 2003, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) réalise une évaluation nommée Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons (CEDRE) qui a pour objectif d'observer l'évolution des compétences des élèves. Comme le souligne le Rapport du Haut Conseil de l'Éducation en 2011, cette enquête bien que très rigoureuse est peu connue et peu commentée en France. Le premier cycle CEDRE, dont la première enquête a eu lieu en 2003 et la seconde en 2009, concerne l'évaluation des compétences dites générales d'un échantillon représentatif d'élèves de troisième des collèges français. CEDRE est une évaluation des compétences des élèves liées au programme. Il s'agit essentiellement des compétences des élèves en lecture en rapport avec les programmes scolaires de différentes disciplines. Les résultats de ce premier cycle d'évaluation convergent avec ceux des enquêtes PISA et montrent que la part d'élèves les moins performants a augmenté entre 2003 et 2009 et qu'elle a plus augmenté dans les collèges de l'éducation prioritaire (DEPP, 2010).

Les établissements ciblés par la politique d'éducation prioritaire le sont car ils ont des publics plus défavorisés. En particulier, leur public est composé d'une plus grande proportion d'élèves de milieux défavorisés, issus de l'immigration et ayant redoublé avant d'entrer au collège. Le récent rapport PISA 2012 sur la France met en évidence le fait que les élèves français issus de milieu défavorisés ou issus de l'immigration obtiennent des résultats nettement inférieurs aux autres élèves en français et en mathématiques. Les résultats du premier cycle CEDRE de la DEPP conduisent à un double constat : les élèves de l'éducation prioritaire ont une plus forte proportion d'élèves dans les plus bas niveaux de compétences et cette proportion s'est accrue avec le temps. Cependant, ces conclusions ne permettent pas d'expliquer les déterminants de ces écarts de réussite entre les élèves des collèges publics et ceux des collèges de l'éducation prioritaire, ni celles des évolutions des scores dans le temps. Ce travail permet d'analyser : les écarts de scores moyens entre les établissements publics non prioritaires et prioritaires en 2003 et en 2009; et entre les deux périodes de l'enquête pour chaque type d'établissement.

Les données CEDRE permettent de répondre à plusieurs questions. La première étant comment peut-on expliquer les différences de scores moyens entre les établissements publics et les établissements publics prioritaires? La méthode d'Oaxaca-Blinder (1973) a été créée pour analyser la discrimination salariale des femmes par rapport aux hommes. Elle est de plus en plus utilisée en éducation pour analyser les différences de scores entre deux populations (Meunier 2000, Ammermuller 2004, par exemple). Différentes décompositions peuvent être réalisées à l'aide des données CEDRE. Tout d'abord, les différences de scores moyens entre les élèves de troisième des collèges publics non prioritaires et des collèges publics prioritaires sont analysées en 2003 puis en 2009. Ces deux décompositions (pour l'année 2003 et pour l'année 2009) permettent de connaître la part de la différence qui est expliquée par les différences dans les caractéristiques moyennes des élèves des deux types d'établissements et la part de celle-ci qui est liée aux différences de *rendement* des caractéristiques selon le type d'établissement. Le *rendement* des caractéristiques correspond à la capacité qu'ont les élèves en fonction de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent à utiliser au mieux leurs caractéristiques. Par exemple, un élève appartenant à une classe sociale favorisée dans un collège public hors éducation prioritaire réussira-t-il mieux qu'un élève de classe sociale favorisée dans un collège public prioritaire?

Les différences de scores CEDRE sont pour majeure partie dues aux différences de composition des publics des collèges de l'éducation prioritaire. En 2003 comme en 2009, la proportion d'élèves de troisième de milieu défavorisé, le redoublement et les origines étrangères des parents plus importants pour les élèves de l'éducation prioritaire contribue pour une partie importante aux écarts de scores moyens entre les deux sous échantillons. Les différences de scores entre 2003 et 2009 ne sont pas expliquées par les variables dont nous disposons. Ces écarts de scores, particulièrement dans les collèges de l'éducation prioritaire, ne sont pas liés à des changements dans les caractéristiques moyennes des élèves scolarisés en troisième dans ces établissements. Ces analyses permettent de confirmer et chiffrer l'impact des différences de caractéristiques des élèves des collèges de l'éducation prioritaire par rapport aux élèves des collèges hors éducation prioritaire.

Références :

Ammermüller, A. (2004). *PISA: What makes the difference? Explaining the gap in PISA test scores between Finland and Germany*. ZEW Discussion Papers.

Bourny, G., Bessonneau, P., Daussin, J.-M., & Kesksaïk, S. (2010). *L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009* (Note d'Information No. 10.22). Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP).

Meunier, M. (2007). Origine migratoire et performance scolaire: décomposition des scores PISA 2000. *Université de Genève*.

Ministère de l'Éducation Nationale. Enseignement Primaire et Secondaire, Circulaire n°81.238 du 1er juillet 1981, Zones Prioritaires, Pub. L. No. 81.238 (1981).

Oaxaca, R. (1973). Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review*, 693–709.

OCDE. (2012). *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), Résultats de PISA 2012, France* (Note par Pays).

Données statistiques et évaluations des politiques universitaires : l'exemple français

Myriam Baron

Les 25 dernières années en France ont été marquées par la création de l'Observatoire de la Vie Etudiante (1989), la mise en place des Observatoires des Parcours Etudiants dans les universités durant la décennie 1990 et la multiplication des études à la demande des responsables politiques régionaux ou urbains pour caractériser les comportements des étudiant.e.s. L'ensemble de ces nouvelles structures d'étude souligne l'intérêt pour la société à mieux comprendre les modes de vie des étudiants. Les demandes émanant des responsables politiques régionaux et urbains montrent combien ces questions sont importantes aux niveaux « locaux ». Ces approches restent toutefois très limitées et ne permettent pas de comparaisons. Or, un ensemble d'informations, bien que connues, est relativement peu exploité, analysé. Il s'agit des données qui sont issues des remontées des universités centralisées et corrigées par la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), service du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Des extractions de ces données individuelles peuvent être traitées au niveau d'une grande région urbaine comme Paris, pour caractériser les bassins de recrutement des 16 établissements universitaires, les spécialisations de formation propres à chacun des établissements ou encore les mobilités en ces mêmes établissements en liens avec les parcours de formation. Ces mêmes extractions de données individuelles peuvent également être traitées au niveau de formation comme les Masters Recherche : ce qui permet de s'affranchir des nomenclatures de diplôme proposées par la DEPP et travailler sur les ouvertures à l'interdisciplinarité des Masters. L'ensemble des informations sur les étudiants inscrits dans les grands groupes de discipline de formation est également disponible au niveau régional depuis le milieu des années 1980 : ce qui permet des études diachroniques.

Les études diachroniques au niveau régional sont importantes pour plusieurs raisons. Le niveau régional n'est devenu important en France que depuis le début des années 1980 et les lois de décentralisation. Un travail longitudinal depuis le milieu des années 1980 permet de saisir la situation universitaire de chacune des régions avant la mise en place du dernier plan de redéploiement universitaire sur le territoire français, le plan « U 2 000 », puis de les suivre lors du passage à ce que l'on appelle « l'université de masse » - dans le sens où l'ensemble des inscrits dans les différents établissements universitaires a dépassé le million - jusqu'au cours de la décennie 2000. Après avoir présenté les données sélectionnées sous forme de Matrices d'Information Géographique au sens de Brian Berry (1964), nous présenterons les méthodes d'analyse des données et les choix de mise en forme de l'information statistique qui leur sont associés (Sanders, 1989). Nous appliquerons ces méthodes qui combinent Analyse Factorielle et Classification d'une part à l'ensemble des niveaux de formation par grands groupes disciplinaires, d'autre part aux seules formations correspondant aux deux premières années à l'Université.

Puis, nous discuterons les principaux résultats correspondant aux évolutions régionales des formations universitaires, qui peuvent être interprétées qualitativement (changements dans l'offre de formations universitaires comme la spécialisation accrue dans les formations à finalités professionnelles pour des régions comme la Franche-Comté), quantitativement (rapidité ou non du changement enregistré par la région). Ces évolutions peuvent être regroupées par grands types, qui ne se distribuent pas au hasard sur le territoire national. Cette première approche exploratoire de données statistiques sur l'offre de formations universitaires en régions permet de caractériser les principaux changements intervenus à la suite de la mise en œuvre du « plan U 2 000 » : on peut considérer qu'elle fournit une première évaluation d'une politique publique sectorielle. Les principaux résultats soulignent ainsi l'évolution très particulière, singulière de la région Île-de-France par rapport aux autres régions du territoire métropolitain. La cartographie de ces principaux résultats est enfin mise en regard avec d'autres répartitions en liens avec l'alphabétisation, la qualification des populations à des périodes plus anciennes : ce qui permet de nuancer le caractère spectaculaire de certains changements universitaires.

Évaluation des enseignements par les étudiants : objectivation des aspects de la situation d'enseignement-apprentissage mentionnés dans les commentaires écrits des étudiants inscrits dans des facultés différentes

Marie Bocquillon, Antoine Derobertmeasure, Frédérique Artus & Marc Demeuse

Les recherches centrées sur l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) portent principalement sur l'analyse des réponses à des questions fermées (Alhija & Fresko, 2009 ; Zimmaro, Gaede, Heikes, Shim & Lewis, 2006). Or, les commentaires formulés en réponse à des questions ouvertes fournissent des informations très riches pour améliorer la qualité de l'enseignement (Winer, Di Genova, Vungoc & Talsma, 2012 ; Zimmaro & al., 2006).

Cette communication est centrée sur la question suivante : les étudiants de deux facultés différentes ayant eu cours avec le même enseignant ont-ils la même perception de la prestation de celui-ci ? À partir d'une liste anonyme des enseignants ayant donné cours dans deux facultés différentes en 2010-2011 et 2011-2012 à l'Université de Mons, nous avons retenu les 5 enseignants pour lesquels un minimum de 20 commentaires par faculté avait été rédigé par les étudiants de premier cycle lors des enquêtes pédagogiques, ce qui nous donne un total de 699 commentaires analysés.

Modèle théorique

Les commentaires pouvant sembler désorganisés lors d'une simple lecture, il est nécessaire de les analyser de manière systématique (Le Duc, Dillenbourg & Ricci, 2012 ; Lewis, 2001), afin de déterminer sur quels objets de la situation d'enseignement-apprentissage ils portent. Pour ce faire, une analyse de contenu thématique a été réalisée sur la base du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage de Derobertmeasure et Dehon (2012), adapté à partir des travaux de chercheurs qui se sont intéressés aux commentaires des étudiants (Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Lewis, 2001 ; Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006 ; Younès, 2007) (figure 1).

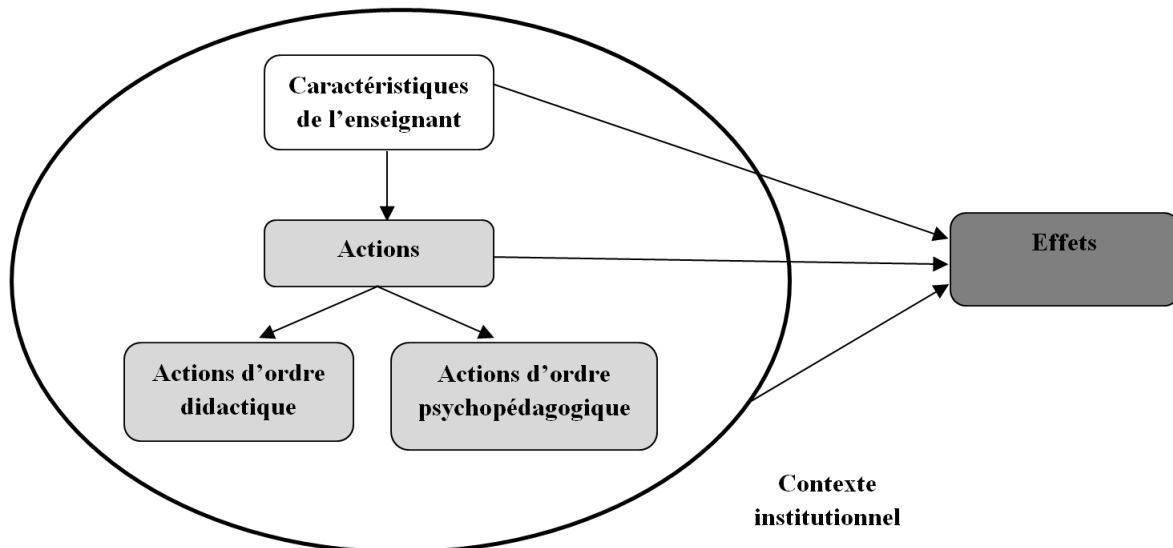


Figure 1 : modèle de la situation d'enseignement-apprentissage adapté pour l'analyse des commentaires des étudiants

Le modèle comprend quatre grandes catégories : les caractéristiques de l'enseignant, les actions de l'enseignant, le contexte institutionnel et les effets perçus par les étudiants.

Les caractéristiques de l'enseignant renvoient aux compétences interpersonnelles et aux traits personnels de celui-ci (ex. : sens de l'humour, disponibilité).

L'enseignant peut mettre en œuvre deux types d'actions : les actions didactiques (ex. : discours didactique) et les actions psychopédagogiques (ex. : gestion du climat de travail et de l'espace).

Les caractéristiques de l'enseignant et les actions de l'enseignant s'insèrent dans un univers plus large, à savoir celui du contexte institutionnel, lequel comprend notamment les horaires de cours et les locaux.

Les caractéristiques de l'enseignant, les actions de celui-ci et le contexte institutionnel sont susceptibles d'avoir des effets qui sont de l'ordre de : l'apprentissage/la compréhension ; la motivation/l'intérêt ; la participation ; l'impact du cours sur la vie professionnelle et le développement personnel.

Méthodologie

Les commentaires des étudiants ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique outillée à l'aide du logiciel NVivo®. Lors de l'analyse de contenu, chaque commentaire (N=699) a été découpé en unités de codage (N=1528), c'est-à-dire le « *segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel* » (Bardin, 2001, p. 135).

Chaque unité de codage a d'abord été codée en fonction de son thème. Pour ce faire, le modèle théorique a été opérationnalisé en une grille de codage comprenant 7 catégories principales (tableau 2) et 23 sous-catégories. Ensuite, chaque unité de codage a été codée en fonction de sa polarité (« positive », « négative », « recommandation » ou « neutre »).

Comme l'illustre l'exemple suivant, un commentaire peut comporter des unités relevant de plusieurs thèmes et polarités : « *Très disponible et dynamique* [caractéristiques de l'enseignant, positif], *mais support de cours insuffisant* [support didactique, négatif] et *explications parfois un peu brouillonnes* [discours didactique, négatif] et *difficiles à suivre* [apprentissage-compréhension, négatif] ».

Résultats

Cette section présente quelques résultats issus de l'analyse des commentaires reçus par l'enseignant A, qui enseigne dans deux facultés de « sciences dures ». Le tableau 1 présente la répartition des unités de codage en fonction de la faculté et de la polarité.

Tableau 1 : répartition des unités de codage (N=277) en fonction de la faculté et de la polarité

	Faculté 1	Faculté 2
Positif	80 (40,20%)	24 (30,77%)
Négatif	71 (35,68%)	43 (55,13%)
Recommandation	46 (23,12%)	11 (14,10%)
Neutre	2 (1,01%)	0 (0%)
Total	199 (100%)	78 (100%)

Les commentaires des étudiants de la faculté 1 contiennent davantage d'unités positives (40,20% des unités contre 30,77%) et de recommandations (23,12% contre 14,10%) que ceux des étudiants de la faculté 2, qui contiennent plus d'unités négatives (55,13% contre 35,68%).

Le tableau 2 présente la répartition des unités en fonction de la faculté et des catégories principales.

Tableau 2 : répartition des unités (N=277) en fonction de la faculté et des catégories principales

	Faculté 1	Faculté 2
Actions	113 (56,78%)	34 (43,59%)
Caractéristiques de l'enseignant	35 (17,59%)	10 (12,82%)
Appréciation générale	17 (8,54%)	19 (24,36%)
Effets	31 (15,58%)	15 (19,23%)
Contexte institutionnel	1 (0,50%)	0 (0%)
Sentiments	1 (0,50%)	0 (0%)
Autres	1 (0,50%)	0 (0%)
Total	199 (100%)	78 (100%)

On constate que les étudiants de la faculté 1 commentent davantage les actions (56,78% contre 43,59%) et les caractéristiques de l'enseignant (17,59% contre 12,82%) que les étudiants de la faculté 2, qui ont tendance à écrire des commentaires plus généraux (24,36% contre 8,54%).

La comparaison peut être affinée si l'on s'intéresse à la répartition des unités codées dans la catégorie « Actions » (N=147) en fonction de la faculté et des différentes actions. Les étudiants de la faculté 1 commentent davantage le choix et l'organisation des contenus (23,01% contre 5,88%) et la gestion du rythme et du temps (7,08% contre 2,94%) que les étudiants de la faculté 2, qui abordent plus le discours didactique (47,06% contre 28,32%).

Ces résultats indiquent que les étudiants des deux facultés ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage. Afin d'améliorer la qualité des enseignements, il convient donc de s'interroger sur les attentes des étudiants des différentes facultés.

Bibliographie

- Alhija, F.N. & Fresko, B. (2009). Student evaluation of instruction : what can be learned from students' written comments ? *Studies in Educational Evaluation*, 35, 37-44.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France (10ème édition).
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44.
- Le Duc, I., Dillenbourg, P. & Ricci, J.-L. (2012). L'analyse des commentaires des étudiants dans les évaluations de l'enseignement montre qu'ils sont plus sensibles au fond qu'à la forme. Trois-Rivières (Québec) : Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, *Quelle université pour demain ?* [En ligne]. Page consultée le 1^{er} février 2014. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F1828181615_Programme_complet_et_actes_Affiches_et_communications_individuelles_Session_1_6_Version_finale.pdf
- Lewis, K.G. (2001). Techniques and Strategies for Interpreting Student Evaluations. *New directions for teaching and learning*, 87.
- Winer, L., Di Genova, L., Vungoc, P.-A. & Talsma, S. (2012). *Interpreting end-of-course evaluation results*. Montreal: Teaching and Learning Services, McGill University.
- Younès, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue Française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Zimmaro, D.M., Gaede, C.S., Heikes, E.J., Shim, M.P. & Lewis K.G. (2006). *A study of students' written course evaluation comments at a public university*. Austin: University of Texas.

Mesurer la ségrégation socioéconomique dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles au moyen de données internationales ?

Julien Danhier & Nathanaël Friant

The educational system of French-speaking Belgium is deeply marked by academic but also socioeconomic segregation (Baye & Demeuse, 2008; Marc Demeuse & Friant, 2010; Dupriez & Vandenberghe, 2004; Jacobs et al., 2009). School segregation is considered, by the scientific community as well as by the government, as a major problem that has to be tackled. Assuming that free school choice is one of the parameters contributing to segregation, the Government thought it should be possible to reduce school segregation by regulating this free school choice and thus altering school enrolment policy. The enrolment procedure that is in application at the time of writing was set up in 2010. Parents' preferences are maximised by asking them to rank several schools, and enrolment management is centralized by a commission to avoid multiple registrations. These procedures are still contested by some parents, but its application since the start of the school year 2010-2011 has been carried out without major problems.

The goal of this article is to develop a method to measure whether segregation increases or decreases. Answering this question is complex. We need data accurately describing the repartition of pupils between schools and accurately measuring a socioeconomic index for each pupil. We also need to compare the observed segregation before and after the application of the enrolment regulation policy. Moreover, we need data that is precise and accurate enough to grasp the small changes in the segregation indexes that would be produced by the measure.

International large-scale surveys can offer an alternative and complementary data source to the local administrative collections. The aim of this article is to evaluate whether PISA can allow assessing segregation and its evolution in the Belgian French-speaking community, and overcome the limits of the local data.

Methodology

Several numerical indexes have been developed in order to measure segregation. Each available index has a specific behaviour and some 'desirable' features. Consequently, different theoretical bases will produce different rankings. On the contrary, some indexes with different theoretical background will produce very similar results (Massey & Denton, 1988; White, 1986). Without covering the huge literature of segregation indexes, we will briefly present and take a critical look at 2 indexes used in the Belgian debate about socioeconomic segregation in schools: de dissimilarity index (D) and the segregation index (GS) (Gorard & Taylor, 2002). It has been regularly used to measure segregation in the French-speaking community (Baye et al., 2005; Demeuse & Friant, 2010) and can be interpreted as the proportion of disadvantaged students who should be exchanged to reach an even repartition of them in schools.

Another approach to measure segregation is provided by variance partitioning and multilevel techniques (Goldstein & Noden, 2003; White, 1986; Willms & Paterson, 1995). In multilevel analysis, it is usual to begin with the intercept-only (or unconditional) model to observe the way the variance is distributed at the specified levels (equivalent to the well-known ANOVA technique). It allows us to compute the variance partition component (VPC), equally called intraclass correlation (ICC). It can be interpreted as the part of the total variance that is attributable to the differential recruitment of schools.

The software we used to execute our analyses is the R2MLwiN package (Zhang, Charlton, Parker, Leckie, & Brown, 2012) that allows us to perform analyses with MLwiN (Rasbash, Steel, Brown, & Goldstein, 2012) in the R environment. We model student as the first level and the whole school (administrative unit) as the second one.

Data and socioeconomic indicators

We have at our disposal two sources of data to measure school socioeconomic segregation in the French-speaking community of Belgium: administrative files and international surveys. In order to delimit a subpopulation equally identifiable in the two sources, we restrict our analysis to the 15-year students registered in the regular fulltime secondary schools.

Administrative local data

The database called student's count is used for the distribution of funding between the Belgian communities, the management of the French-speaking education (as affirmative action) and statistics. Its access is restricted because of privacy protection but researchers can be allowed to use it for specific project and limited time. It was intended for management, not statistics or analyses, and permit roughly to know where each student is in the educational system. For this study, we use successive student's counts from 2005-06 to 2011-12.

Axe 3 : Évaluation dans l'enseignement supérieur,
orientations disciplinaires et approches pédagogiques

The student's count does not include any individual socioeconomic variable. There is a socioeconomic index (ISE) but this index is an aggregated measure computed for each Belgian statistical sector (Demeuse, 2002).

PISA

For our purpose, we selected only the subsample for the French-speaking community in the successive PISA 2006, 2009 and 2012 files. The sampling design consists of a two-stage stratified one: schools are sampled according to their size but are first separated between explicit strata (form of education, public/private dichotomy) and ordered by implicit strata (Index of Over-aged Students in 2006, National/International School, Retention Rate and Vocational-Special Education in 2009); students are randomly sampled in selected schools to obtain 35 respondents by schools (or less if there are not enough valid 15-year-old students) (OECD, 2009, 2012). After listwise deletion, our final samples cover, respectively for 2006 and 2009, 2816 and 2919 respondents in 94 and 100 schools.

PISA provides an individual socioeconomic variable (ESCS). It synthesizes information from three sources: the highest level of parental occupation, the highest level of parental education and the number and kind of home possessions. OECD (2009, 2012) reports 0.68 and 0.67 reliability scores (standardised Cronbach's alpha computed with weighted samples) for Belgium in 2006 and 2009. The PISA database is provided with a set of sampling weights w_i in order to deal with the informative design. Weights are provided in such a way, firstly, to deal with the over- and under-sampling of some strata of the population, secondly, to take the potential lack of accuracy in sampling frame into account and thirdly, to adjust for school and student non-response (OECD, 2012).

Results and discussion

In our results, we first discuss the question of the dichotomization of a continuous variable in order to compute a segregation index. We show that the chosen dichotomization threshold influences the interpretation of the results in terms of increase or decrease of segregation.

We then compute several segregation indexes and VPC using administrative data and PISA database. We compare the results in terms of increase or decrease of segregation between 2005 and 2012 and discuss the adequacy of the use of the PISA database in assessing segregation in French-speaking Belgium.

We finally broaden the discussion by introducing a model of evaluation of public policies (Bouchard & Plante, 2002) showing that several dimensions should be taken into account when evaluating such a measure as school enrolment procedures.

References

- Allen, R., & Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, 33(5), 643–668. doi:10.1080/03054980701366306
- Baye, A., Benadusi, L., Bottani, G., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., ... Vandenberghe, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale.
- Baye, A., & Demeuse, M. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91–103.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : Mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale*, (11-12), 219–236.
- Centre for Multilevel Modelling. (2011). *Weighting in MLwiN*. Retrieved from <http://www.bristol.ac.uk/cmm/software/support/support-faqs/weighting.pdf>
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique* (Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences psychologiques, sous la direction de Marcel Crahay). ULg, Liège.
- Demeuse, M., & Friant, N. (2010). School segregation in the French Community of Belgium. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 173–192). Apeldoorn: Garant.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de Recherche Du Girsef*, 27. Retrieved from <http://www.uclouvain.be/307046.html>
- Goldstein, H., & Noden, P. (2003). Modelling Social Segregation. *Oxford Review of Education*, 29(2), 225–237.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2002). What is Segregation? A Comparison of Measures in Terms of "Strong" and "Weak" Compositional Invariance. *Sociology*, 36(4), 875–895. doi:10.1177/003803850203600405

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281–315. doi:10.1093/sf/67.2.281

OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publishing.

Rasbash, J., Steel, F., Brown, W. J., & Goldstein, H. (2012). *A user's guide to MLwiN, v2.26*. University of Bristol: Centre for Multilevel Modelling.

White, M. J. (1986). Segregation and Diversity Measures in Population Distribution. *Population Index*, 52(2), 198–221. doi:10.2307/3644339

Willms, J. D., & Paterson, L. (1995). A multilevel model for community segregation*. *The Journal of Mathematical Sociology*, 20(1), 23–40. doi:10.1080/0022250X.1995.9990150

Zhang, Z., Charlton, C. M. J., Parker, R. M. A., Leckie, G. B., & Brown, W. J. (2012). R2MLwiN (Version v0.1). University of Bristol: Centre for Multilevel Modelling.

Évaluer les effets de dispositifs de soutien sur la réussite des étudiants avec des données administratives en France : quels possibles, quels résultats et quelles limites ?

Cathy Perret

Dans un monde idéal, le chercheur participant à l'évaluation d'un dispositif de soutien à la réussite étudiante serait impliqué en amont de l'introduction des dispositifs, bénéficierait d'une marge de liberté pour conduire sa recherche, aurait accès à toutes les données nécessaires et pourrait collecter des données en parfaite adéquation avec son projet d'évaluation. Mais la réalité est toute autre et l'évaluation est souvent le résultat de compromis non seulement avec les différents acteurs mais également avec le terrain. De fait, des compromis méthodologiques sont bien souvent nécessaires et en s'attendant à évaluer ces dispositifs à partir de données existantes, le chercheur se place dans une posture particulière car il va tenter de savoir ce qui lui est possible de réaliser en termes d'évaluation, ce qui le conduit à ne pas hésiter à adopter une approche empirique exploratoire et à devoir connaître le système d'informations de l'université pour pouvoir manier les données disponibles. Précisons que celles-ci ne sont que très rarement exploitées, ne serait-ce qu'en raison de leur complexité ou de leur lourdeur qui suppose une forte technicité des chercheurs. Prendre conscience de la richesse de ces données administratives permet la production d'évaluations sur ces dispositifs par des chercheurs conscients des avantages et des limites de ces multiples données. C'est également une manière de mener l'évaluation qui soit moins sujette aux critiques actuelles de sur-évaluation liées par exemple à la surcharge de travail qu'elles imposent aux institutions universitaires et notamment à leurs enseignants-chercheurs.

Cette communication s'attache à éclairer comment la problématique de l'efficacité des dispositifs de soutien au regard de la réussite des étudiants peut être abordée à partir de données administratives. Pour ce faire, cette communication explore des dispositifs de soutien nés ou renforcés avec le PRL à l'université de Bourgogne en proposant différentes séries de mesure de leurs effets sur les performances des étudiants aux examens, en mobilisant et en mixant les différentes sources d'informations administratives disponibles au sein de l'université. Les données administratives sur les étudiants et les examens, traditionnellement présentes dans toutes les universités françaises compte tenu du système d'informations existant nommé APOGEE, et les données sur le suivi de l'assiduité des étudiants réalisés par les enseignants *via* les relevés des présences dans les travaux dirigés et les travaux pratiques parfois conservés, forment des sources d'informations pouvant être exploitées lors de l'analyse des dispositifs pédagogiques. Bien évidemment, les données administratives sur les dispositifs liés au financement des projets par l'établissement (dossiers de demandes de financement, données financières, comptes rendus de conseils de décision universitaires) ainsi que toutes les informations sur le suivi des dispositifs (à l'échelle d'un établissement ou au sein d'une équipe pédagogique) composent un autre ensemble de données exploitables. Enfin, tous les outils construits par les enseignants impliqués dans la mise en œuvre des dispositifs comme les données issues d'autres recherches menées par des chercheurs dans l'établissement constituent une source d'informations potentiellement intéressantes.

Avant de chercher à connaître les effets sur la réussite de dispositifs de soutien pédagogique, encore faut-il avoir défini ce qu'est la réussite. Le travail avec des données administratives implique de choisir des définitions restrictives de la réussite qui seront guidées par les informations disponibles dans les bases de données. De plus, en termes de méthode, la comparaison des résultats entre une population bénéficiaire et non bénéficiaire est nécessaire mais elle doit être menée tenant compte des différences de profils des deux populations. En effet, rappelons que la prise en compte des profils des étudiants a démontré l'absence d'effet significatif du tutorat sur la réussite aux examens (Michaud, 2003). S'appuyant sur des informations variées et des dispositifs singuliers, cette communication a pour particularité de mettre en évidence les solutions possibles pour pallier les difficultés de mesure de l'efficacité lorsque le chercheur n'a pas pu intervenir pour mettre en place une évaluation dès l'introduction des dispositifs de soutien auprès des étudiants. Elle pointe également les limites de ces mesures associées aux performances des étudiants. Mais plus encore, elle développe la progression des chercheurs dans la mesure de l'efficacité des dispositifs de soutien alors que jusqu'à présent les travaux réalisés sur le PRL de l'université de Bourgogne mettaient l'accent sur les résultats (Morlaix & Perret, 2013 & 2014 ; Perret, Berthaud & Benoist, 2014 ; Perret, Berthaud & Pichon, 2014). Cette progression dans la question de la mesure de l'efficacité étaye également les argumentaires concernant la difficulté à apprécier seulement l'efficacité de dispositifs pédagogiques à partir de taux de réussite bruts, sans pour autant entrer frontalement dans les débats actuels sur les calculs de la réussite étudiante en France (Michaut, 2012 ; Millet 2012).

Le contexte au sein duquel les recherches présentées ont été conduites n'est pas à négliger. En effet, elles s'inscrivent dans une logique où l'évaluation institutionnelle (instituée et explicite) du PRL correspond à une logique de développement de l'Évaluation-Conseil (Bedin, 2009), portée par le CIPE à l'uB en alliant l'évaluation avec l'accompagnement pédagogique. Dans le cadre du PRL, une telle perspective a supposé de dépasser les conceptions traditionnelles de l'accompagnement pédagogique « d'ami-critique » (au sens de Handal, 1999) pour développer une collaboration de partenaires engagés dans le dialogue et la construction telle qu'elle est présentée par Clément et al. (2012), où chacun est porteur de sa propre expertise. Initiées par

l'introduction d'un suivi administratif, les collaborations entre le CIPE et deux filières de l'université (LEA et SVT) apparaissent les plus riches d'enseignements pour l'évaluation des dispositifs pédagogiques, ne serait-ce que parce qu'elles permettent l'accès à des informations nouvelles, à des interprétations différentes et à des questionnements nouveaux nés des sollicitations des enseignants-chercheurs responsables des programmes et confrontés aux réalités de l'échec des étudiants et de l'implantation des dispositifs de soutien. Ce travail collaboratif entre ces responsables et les chercheurs impliqués dans l'évaluation offre ainsi une vision différente de l'évaluation au sein des universités françaises.

Bibliographie (extrait) :

Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Clement, M., Di Napoli, R., Gilis, A., Buelens H. & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships. *Formation & Recherche*, n°67, pp.31-52

Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, n°79, p.59-70.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation*, (43), 101-113.

Michaut, C. (2012). « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche ». In M. Romainvile & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp53-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Millet, M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et description empirique ». In M. Romainvile & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 69-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education*, 15, p. 137-150.

Morlaix, S., & Perret, C. (2014). « Des effets du Plan Réussite en Licence sur la sélection universitaire en 1^{ère} année de Licence » *Carrefour de l'éducation*. A paraître.

Perret, C., Berthaud, J. & Benoist, S. (2013). « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan «Réussite en licence» selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie*, 183 | avril-mai-juin, <http://rfp.revues.org/4173>.

Perret, C., Berthaud, J. & Pichon, L.(2014). « Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1^{re} année : quelles relations avec la réussite aux examens? », *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ere nouvelle*, vol. 47, n°1, 2014, p. 37-65.

Intégrer les concepts d'environnement STEPE et de RSO dans l'évaluation des Institutions d'enseignement supérieur : vœu pieux ou nécessité ?

Christine Defoin, Sandrine Canter, Françoise Vanderpoorten, Anne Heldenbergh, Julie Corswarem, Marie-France Dony & Caroline Calmu

Introduction

Les référentiels d'évaluation de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur sont désormais unanimes sur le sujet : une évaluation institutionnelle cohérente et globale doit tenir compte des relations que l'institution entretient avec le contexte dans lequel elle est implantée. Un seul exemple pour nous en convaincre : la dimension 2.1. du Référentiel de l'AEQES* « L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme ». On peut y lire que l'établissement doit s'assurer de ce que le programme (...) *prend en compte les besoins et attentes des parties prenantes, (...) qu'il est actualisé régulièrement (pratiques des milieux professionnels, résultats de la recherche, articulation avec la recherche, articulation avec les milieux professionnels, connaissances scientifiques et techniques, etc.) et favorise l'insertion socioprofessionnelle des diplômés (...)* (AEQES, 2013, p.2). La notion de « dimension » est, quant à elle, définie dans le guide comme *l'aspect significatif du fonctionnement, du contexte de l'objet évalué ou de ses résultats* (AEQES, 2013, p.47) !

Cet intérêt n'est pas vraiment neuf puisque de nombreux chercheurs en éducation, comme les Canadiens Michaela Martin et Anthony Stella par exemple, ont intégré la dimension contextuelle dans leur approche de l'assurance qualité dans l'enseignement depuis près de 10 ans : *l'évaluation de la qualité ne repose pas sur des critères communs et quantifiables mais dépend nécessairement et largement de l'analyse du contexte spécifique (...)* cette conception sous-entend que les établissements d'enseignement supérieur ont tous des traditions qui leur sont propres ; ils sont implantés dans des environnements différents et peuvent être à même de répondre aux besoins des différentes communautés (Martin et Stella, 2007, p. 35). Le Communiqué ministériel de Leuven/Louvain en 2009 était, lui aussi, très clair sur l'intégration de la dimension contextuelle dans la formation européenne : *tous les étudiants et les personnels des établissements d'enseignement supérieur devraient être armés des connaissances et compétences nécessaires pour répondre à l'évolution des exigences d'une société qui est l'objet de mutations rapides* (Communiqué Louvain, 2009, p 2). Préoccupation reprise en écho dans le Communiqué ministériel de Bucarest en 2012 : *Work to enhance employability, lifelong learning, problem-solving and entrepreneurial skills through improved cooperation with employers, especially in the development of educational programmes* (Bucarest, 2012, p 5).

Une fois acquise l'idée d'intégrer le contexte dans l'évaluation de l'institution surgit alors un éventail de question : y a-t-il un seul contexte monolithique ou plusieurs contextes diversifiés ? Dans ce deuxième cas de figure, lequel faut-il prendre en compte ? Quel périmètre recouvrira-t-il (local, régional, national, international) ? Faudra-t-il exercer une veille systématique sur les changements subis par ce contexte pour y adapter l'institution ? Et si celle-ci doit évaluer sa capacité de répondre aux exigences de son contexte, doit elle aussi se préoccuper de l'impact qu'elle a sur lui ?

Aujourd'hui, deux concepts clairs et structurés viennent offrir un cadre à ces préoccupations et à l'évaluation institutionnelle : la notion d'environnement STEPE (social, technologique, économique, politique - pour ne pas dire géopolitique - et environnemental) d'abord et celle de RSO (responsabilité sociétale des organisations) ensuite. Ces deux concepts sont parfaitement complémentaires puisque le premier s'attache à l'impact du contexte sur l'institution tandis que l'autre, au contraire, envisage l'impact de l'institution sur son environnement.

Pour faire des choix de recherche, adapter les cursus et mieux maîtriser l'efficacité des formations dispensées, l'institution se doit d'intégrer dans son management tous les aspects de l'environnement STEPE en vue d'anticiper son évolution et ses changements. Mais elle doit aussi prendre en compte son propre impact environnemental (mobilité, impact énergétique, tri, etc.) autant que sociétal (ancrage régional, bien-être professionnel, projets personnels inscrits dans le projet collectif, préservation de la santé, rôle économique,...). Autrement dit associer le management par la qualité, appuyé sur une veille stratégique constante en lien avec le contexte, au management environnemental intégrant le développement soutenable.

Lors du symposium présenté au Colloque de l'Admée en 2015 par l'association IMPEQes**, les intervenants provenaient d'institutions qui ont déjà intégré la contextualisation dans leurs préoccupations évaluatives. Les participants ont voulu

* AEQES = Agence pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, active dans la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone)

** Initiatives de mise en partage des expériences qualité dans l'enseignement supérieur. Pour en savoir plus sur cette Asbl qui s'adresse à toute personne impliquée dans un processus d'évaluation de la qualité institutionnelle, on consultera le blog <http://www.impeques.be>

présenter des pratiques simples et efficaces, issues d'institutions qui, sans avoir recours à des consultants externes onéreux et/ou peu impliqués, ont cherché des réponses de terrain. Il s'agissait avant tout d'un échange de bonnes pratiques et de solutions pragmatiques pour permettre à l'institution d'intégrer l'environnement STEPE et la RSO dans sa méthode d'(auto)-évaluation. Après une présentation plus théorique, les différentes interventions ont essayé de montrer comment ces concepts avaient un impact institutionnel mesurable et adaptable.

1. Quelques mots sur la RSO

Le concept de RSO n'est en rien un effet de mode puisque, dès les années 1960, il apparaît dans la littérature anglo-saxonne sous le terme de « Corporate Social Responsibility » destiné aux entreprises. La RSO commence à prendre son essor à partir des années 1990 et s'adresse désormais à tous (plus seulement aux entreprises mais aussi aux institutions, organisations, administrations...). En 2001, le Livre vert de la Commission européenne lui donne vraiment une visibilité européenne essentielle mais c'est en France qu'elle va connaître un développement important : la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) est, selon le Ministère du Travail, un concept qui désigne *l'intégration volontaire des préoccupations sociales et écologiques des entreprises à leurs activités économiques et à leurs relations avec les parties prenantes que sont les salariés, les actionnaires, les fournisseurs, les sous-traitants, les consommateurs...* La responsabilité sociétale des organisations (RSO) est donc leur contribution aux enjeux du développement soutenable. La démarche consiste pour les organisations à prendre en compte les impacts sociaux et environnementaux de leur activité pour adopter les meilleures pratiques possibles et contribuer ainsi à l'amélioration de la société et à la protection de l'environnement. La RSE / RSO permet d'associer logique économique, responsabilité sociale et écoresponsabilité (Ministère du développement durable, France).

C'est en 2010 que les choses s'accélérent avec la publication de la norme Iso 26000 qui présente des lignes directrices pour tout type d'organisation cherchant à assumer la responsabilité des impacts de ses décisions et activités et en rendre compte. Cette norme définit la responsabilité d'une organisation vis-à-vis des impacts de ses décisions et de ses activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement transparent et éthique qui :

- contribue au développement durable y compris à la santé et au bien-être de la société ;
- prend en compte les attentes des parties prenantes ;
- respecte les lois en vigueur et est compatible avec les normes internationales ;
- est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations.

En 2011, la Commission européenne publie « Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014 » où elle donne sa définition de la RSE :

- c'est « la responsabilité des entreprises vis-à-vis des effets qu'elles exercent sur la société » ;
- pour assumer cette responsabilité, il faut respecter législation et conventions collectives ;
- pour s'en acquitter pleinement, il faut avoir engagé en collaboration étroite avec les parties prenantes, un processus destiné à intégrer les préoccupations en matière sociale, environnementale, éthique, de droits de l'homme et de consommateurs dans les activités commerciales et la stratégie de base.

Enfin, en 2013, en France, est créée une plateforme nationale pour la RSE auprès du Premier ministre! *

Globalement et pour faire simple, la RSO s'organise autour de 3 axes pour mesurer l'impact des actions de l'institution sur la qualité de vie des apprenants, des personnels et des citoyens : économique, social, environnemental. On y ajoute trois axes complémentaires: comportement face au changement, qualité de vie, éthique.

7. Conclusion

Toutes les facettes des processus de formation d'éducation ou de gestion peuvent être revues pour leur donner une orientation STEPE et RSO. Bien sûr, il ne s'agit pas de faire de la RSO pour faire de la RSO et tous les principes qui sous-tendent la démarche qualité dans l'institution doivent continuer à être respectés. Cependant, ils peuvent être « repensés » dans la perspective du développement soutenable. Et n'oublions pas l'importance de la communication, indicateur de bien-être s'il en est. Ainsi, la révision de la démarche en vue d'y intégrer la RSO devra être soutenue par une solide campagne de communication pour que la nouvelle impulsion donnée au management ne reste pas « un vœu pieux » mais devienne un véritable comportement institutionnel concerté et qui fait sens pour tous.

*Pour plus d'informations on consultera <http://www.strategie.gouv.fr/travaux/instances/plateforme-rse>

Bibliographie

AEQES, Référentiel d'évaluation, 2013, à consulter sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246

AEQES, Guide de rédaction et d'évaluation du rapport d'auto-évaluation, 2013 à consulter sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246

MARTIN Michaela et STELLA Antony, *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*, Paris UNESCO, 2007

Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009 à consulter sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>

Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Bucarest, les 26-27 avril 2012, à consulter sur <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=266>

Ministère du développement durable, France à consulter sur <http://www.developpementdurable.gouv.fr/Responsabilitesociales.html>

Pour la norme ISO 26000, on consultera : <http://www.afnor.org/profils/centre-d-interet/rse-iso-26000/la-norme-iso-26000-en-quelques-mots>

KAPLAN R. and NORTON D. [1992], « The Balanced Scorecard. Measures That Drive Performances », *Harvard Business Review*.

IMPEQes, *Initiatives Qualité n°1*, automne hiver 2013. A consulter sur <http://www.impeqes.be>

Évaluer l'impact et l'importance de l'environnement STEPE et de la RSO sur l'institution par l'outil d'autoévaluation CAF

Christine Defoin

Un outil diagnostique efficace pour ce faire est le CAF (Cadre d'auto-évaluation de la fonction publique) dans sa version « Enseignement et formation » 2013*. Le CAF a intégré depuis longtemps, dans ses critères et les indicateurs qu'il suggère comme référence, la problématique de l'environnement STEPE. De multiples sous critères du CAF abordent la question de l'« intelligence environnementale » c'est-à-dire du positionnement de l'institution dans l'environnement STEPE et de la « veille stratégique » qui en découle. Dans sa version 2013, le CAF renforce cet aspect et fait la part belle à la RSO en lui consacrant tout le critère 8, désormais renommé « Responsabilité sociétale ». On peut y lire qu'*une institution d'enseignement et de formation doit adopter une attitude responsable afin de contribuer au développement durable dans ses composantes économiques, sociales et environnementales (...) La responsabilité sociétale doit faire partie intégrante de la stratégie de l'institution. (CAF 2013)* Le label ECU (Effective CAF User) que l'institution peut obtenir à l'issue d'un exercice d'auto-évaluation complet par le CAF, a, quant à lui, entre autres rôles, celui de pointer la préoccupation de l'institution de se positionner dans son environnement STEPE, de s'adapter à lui et de développer sa responsabilité environnementale et sociétale, tant dans son mode de gestion que dans la conception des programmes.

*Disponible sur le site <http://www.eipa.eu>

Technologies, support incontournable de la qualité dans l'enseignement supérieur aujourd'hui

Marie-France Dony

La majorité des étudiants de l'enseignement supérieur sont aujourd'hui équipés d'outils technologiques de pointe. A travers l'ordinateur, la tablette ou l'e-phone, tous communiquent avec tous et l'échange d'informations se passe désormais quasiment en temps réel. Une institution qui continuerait à utiliser le seul support papier pour la diffusion des cours, à communiquer par le tableau d'avis ou à rédiger les dossiers au crayon ferait largement sourire et serait certainement délaissée par ses étudiants. On ne peut donc pas faire l'impasse sur l'importance de ce phénomène technologique et encore moins lorsqu'il touche les contenus formation : campus numérique, plateforme d'e-learning, podcasting de leçons etc. Et ces technologies peuvent aussi se mettre au service du développement d'une démarche qualité sous la forme de logiciel d'enquête ou d'outils de communication interne, afin de mettre en œuvre des actions devenues décrétales comme l'évaluation des enseignements ou l'aide à la réussite, par exemple. Cependant, le recours à ces outils numériques ne doit pas être massif et brut mais doit être, au contraire, lié à une réflexion et à une évaluation constante qui permettent d'affiner leur utilisation en fonction d'objectifs très clairement liés à l'impact sociétal. L'usage de ces technologies, certes, aide la démarche qualité mais impulse l'institution vers sa responsabilité sociétale :

- axe social : intégration dans une société numérique, adaptation aux nouvelles technologies, procédures transparentes, accessibilité à l'information pour tous, réduction de la fracture numérique, formation des personnels, ...
- axe économique : espace / temps rentabilisé, réduction des frais de déplacements, gestion du matériel obsolète ou vieillissant, etc.).
- axe environnemental : coûts énergétiques, réduction de la consommation de papier, ...
- axe éthique : Charte TIC
- axe bien-être : documents accessibles, communication améliorée, partage d'expériences, des différentes ressources et des outils...

L'existence d'un maillage entre les services transversaux grâce aux TIC est vitale - tout autant que l'appui des formations sur les technologies - et répond sans conteste aux besoins des acteurs de terrain.

Vendredi 30 janvier

Symposium 19

Relation institution d'enseignement supérieur et entreprise : piège ou passage obligé ?

Françoise Vander poorten

L'AEQES indique clairement qu'un des critères de qualité pour une formation donnée est que le contenu des cours soit revu régulièrement en fonction des changements de terrain liés aux pratiques des milieux professionnels, et qu'une bonne articulation avec les milieux professionnels, permet incontestablement de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des diplômés.

Professionnaliser les formations, les adapter aux terrains, répondre à la demande du monde du travail sont donc devenus des réflexes au moment de construire un programme, de mettre en œuvre des stages ou d'améliorer la performance. Mais la question de savoir si l'on agit de cette manière aux dépens de la formation ou, au contraire, en vue de son enrichissement est, semble-t-il, tout à fait légitime. L'inquiétude est parfois très perceptible chez les enseignants. Les contenus devront-ils désormais être taillés sur mesure pour l'entreprise ou s'agira-t-il d'un partenariat gagnant-gagnant ? L'univers professionnel dictera-t-il sa loi jusque dans la recherche ou permettra-t-il une ouverture ? Il semble indispensable d'encadrer l'approche et de l'appuyer sur des interfaces enseignement supérieur - entreprises comme le Réseau LIEU, la structure interface ADISIF ou d'autres, afin de faire de la relation enseignement/entreprise un partenariat constructif et évolutif.

Consciente qu'un positionnement actif au sein de son environnement STEPE était devenu nécessaire, l'institution devrait explicitement formaliser cette volonté en l'inscrivant au sein de sa Politique Qualité. Concrètement, plusieurs axes stratégiques issus de cette dernière pourraient intégrer diverses actions afin d'établir, maintenir ou accentuer le lien avec le monde professionnel en vue de favoriser l'employabilité des diplômés, notamment par l'organisation d'une offre de formations en adéquation avec l'évolution des besoins des milieux professionnels ainsi que par une participation active dans des projets de recherche appliquée. De même, le souci de l'intégration des étudiants diplômés sur le marché du travail devrait conduire les institutions à se doter de différents outils participant au développement des interactions entre les deux parties, tels qu'une Cellule emploi, le portefeuille Europass ou un supplément au diplôme particulièrement orienté en ce sens.

Outils de mesure empruntés au secteur marchand au service du pilotage d'une institution universitaire

Anne Heldenbergh

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur (EEES) et les phénomènes socio-économiques constatés ces dernières années ont été à l'origine de changements majeurs dans le pilotage des institutions, qu'elles soient d'enseignement supérieur ou de recherche. Le contexte est instable et constamment changeant, ce qui a poussé beaucoup d'universités européennes à renforcer leur système de contrôle interne et à mettre en place des outils d'aide au pilotage le plus souvent issus du monde marchand. Ces outils sont plus ou moins formalisés et utilisés à des degrés d'intensité différents mais leur adaptation à des institutions non marchandes si viscéralement attachées au principe de liberté académique pose question(s). Pour appréhender objectivement et scientifiquement cette question, il semble impératif de procéder à une analyse systémique de l'université pour y construire des systèmes de pilotage intégrant la mesure de la performance. A partir de cette réflexion, on envisagera la possibilité de transposer le balanced scorecard, instrument bien connu d'aide au pilotage. Ainsi, on pourra prendre en compte 4 dimensions de la performance :

- perspective financière -> perspective ressources,
- perspective clients -> perspective parties prenantes,
- perspective processus internes,
- perspective apprentissage organisationnel et innovation.

Des questions ciblées permettent alors de décliner les intentions stratégiques selon les quatre perspectives :

- Parties prenantes : quelles sont nos intentions vis-à-vis des étudiants, du personnel, du marché de l'emploi, des apporteurs de fonds, de la société, ... ?
- Ressources : quelles ressources mobilise-t-on ?
- Processus internes : dans quels processus doit-on exceller pour répondre aux besoins des parties prenantes ?
- Apprentissage organisationnel et innovation : comment favoriser un climat d'aptitude au changement et à l'innovation ?

L'université a des objectifs multiples liés à la diversité des métiers qu'elle doit être capable d'exercer, ses parties prenantes sont diverses autant que ses bénéficiaires. L'utilisation du balanced scorecard semble particulièrement adaptée à cette polymorphie en perpétuelle mutation. Mais l'outil a aussi des limites et des travers qu'il conviendra aussi de prendre en considération : terminologie à adapter, recours à des instruments complémentaires pour mieux appréhender les liens de cause à effet entre variables de décision et objectifs, etc.

Perspective environnementale dans la gestion d'une institution universitaire

Sandrine Canter

L'environnement STEPE c'est aussi l'environnement tout court. Les institutions comprennent souvent plusieurs campus présentant des problématiques sociétales (mobilité, convivialité, etc.) différentes auxquelles il faut apporter des réponses spécifiques en fonction de la localisation et de la culture de l'implantation. C'est la raison pour laquelle, des structures existantes une cellule qualité ou une cellule gestion des infrastructures, peuvent être complétées par des groupes d'utilisateurs créés pour concevoir des solutions par et pour le terrain, de façon proactive. En effet, l'intégration des préoccupations liées au développement durable ne peut se réaliser sans une volonté et une participation collectives : chacun – étudiants, personnels, techniciens, visiteurs, parties prenantes - est acteur de son campus. On peut aussi, comme l'on fait certaines universités, se doter d'une Charte qui répondrait aux demandes de la communauté universitaire, en ce compris les apprenants, dans laquelle on pourrait promouvoir l'engagement envers le développement durable, mettant ainsi en avant des valeurs incontournables comme le bien-être de chacun, valeur importante dans la RSO.

La collaboration dans l'évaluation formative des apprentissages des élèves : études dans les contextes de classe et d'accompagnement

Fernando Morales Villabona

De nombreux travaux s'intéressent actuellement à la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation. Différents aspects sont explorés par les chercheurs afin d'interroger cette notion, par exemple : la culture de la collaboration, ses formes et ses modalités, ses buts et ses effets, les rôles adoptés par les acteurs, les objets et la nature des savoirs partagés (Portelance, Borges & Pharand, 2011). La diversité dans le traitement et la compréhension de la notion de collaboration que nous retrouvons dans la littérature scientifique, témoigne de la richesse du sujet et ne peut qu'inciter à approfondir la question.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, l'élargissement des cadres théoriques dans le domaine a amené progressivement à considérer les dimensions collaboratives de l'évaluation comme pratique sociale et épistémique (Mottier Lopez, 2013). Au niveau de la recherche, la collaboration représente un objet d'étude qui peut être abordé sur plusieurs plans et concerner une pluralité de contextes possiblement complémentaires : la classe, le collectif d'enseignants, l'ensemble de l'établissement scolaire, les différents personnels éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Dans cet horizon vaste et varié, un enjeu important pour la recherche collaborative est d'aménager un terrain commun de questionnement, tout en reconnaissant la spécificité de chaque contexte.

C'est dans cette intention que nous concevons ce symposium, dont le but principal est de tenter de construire une compréhension commune sur ce que signifie penser l'évaluation pédagogique dans une (ou plusieurs) forme(s) collaborative(s). Plus précisément, l'objectif est de clarifier tant au plan conceptuel que pratique l'idée émergente d'une « évaluation collaborative » (*collaborative assessment*) dans une approche formative de l'évaluation des apprentissages des élèves. Le parti-pris est que cette idée émergente demande à être réfléchie en collaboration avec les acteurs de terrain, afin de viser une double vraisemblance des résultats produits par les recherches (Desgagné, 2007).

Les contributions de ce symposium s'intéressent en particulier à la collaboration entre élèves (Morales Villabona), entre enseignants (Bourgeois) et entre enseignants et coordinateurs pédagogiques (Cartier) dans des démarches d'évaluation formative. Les questions posées aux contributeurs sont les suivantes : Quels sont les apports et les limites de la notion de collaboration pour penser l'évaluation formative ? Quelles sont les formes que peut prendre une « évaluation collaborative » dans la pratique et dans différents contextes ? Comment les processus de régulation associés à l'évaluation formative sont-ils conçus dans ces contextes ?

Ce symposium s'inscrit dans le réseau RCPE (Recherches Collaboratives sur les Pratiques Évaluatives) car il vise à interroger la collaboration tant dans la forme de recherche entreprise que dans les processus mêmes de l'évaluation des apprentissages.

Discutante : Lucie Mottier Lopez, professeure responsable de l'équipe de recherche en « Evaluation, régulation et différenciation des apprentissages » (EReD) de l'Université de Genève.

Références bibliographiques

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. Anadón (Ed.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952.

Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. (Ed.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Evaluation formative et co-régulation dans des activités d'écriture en collaboration : une étude de cas à l'école primaire

Fernando Morales Villabona

1. Cadre conceptuel

Les démarches d'évaluation formative visent principalement la régulation des apprentissages des élèves. Celles-ci s'appuient souvent sur des pratiques impliquant ces derniers dans le processus évaluatif (autoévaluation, évaluation entre pairs, coévaluation). Le modèle d'« *assessment as learning* » insiste spécialement sur le rôle actif, engagé et critique de l'élève en tant qu'évaluateur de son propre travail (Earl, 2003). Cette participation active semble soutenir le développement de compétences de métacognition et de régulation interne (autorégulation) de l'élève.

La perspective d'*apprentissage situé* (Lave & Wenger, 1991) amène à penser la régulation dans une logique de co-constitution entre un individu – ses valeurs, croyances, raisons d'agir, etc. – et un contexte porteur de pratiques, normes, outils et ressources collectifs (Mottier Lopez, 2008). L'idée de régulation interactive (Allal, 1988) permet de renvoyer à cette relation dialectique entre l'élève et les ressources matérielles et sociales de l'environnement d'enseignement-apprentissage (Mottier Lopez, 2012).

Trois modes de régulation interactive sont distingués : entre l'enseignant et l'élève (ou plusieurs élèves) ; entre élèves (dans un même groupe ou entre différents groupes) ; entre élèves et les matériels à disposition dans la classe ou dans la situation didactique (Allal, 2007). Lors de situations de collaboration entre élèves – par exemple, dans des activités de co-écriture (Saunders, 1989) – c'est principalement le deuxième mode qui sera exploité (tout en reconnaissant que les trois modes ne sont pas exclusifs). Dans ce cas, la régulation est à envisager sur le plan des dynamiques interactives des relations intersubjectives entre pairs (Mottier Lopez, 2012). D'où l'intérêt de convoquer la notion de *co-régulation* qui nous intéressera dans cette communication.

La co-régulation est définie par Hadwin et Oshige (2011) comme un processus « transitionnel » dans lequel les interactions entre l'élève et un « partenaire plus compétent » (un tuteur, par exemple) soutiennent le développement progressif de l'autorégulation de l'élève. Pour DiDonato (2013), ce scénario fait référence à une co-régulation *externe*. Or, selon cet auteur, la co-régulation peut également être *partagée*, lorsque les pairs (membres d'un groupe, par exemple) assument de manière conjointe (« équitablement répartie ») la responsabilité des processus de régulation.

La co-régulation peut donc être appréhendée comme un processus émergent dans l'interaction (Hadwin, Wozney & Pontin, 2005), dans lequel l'« activité régulatrice » est partagée et imbriquée dans les relations entre l'individu, le contexte et la culture (Hadwin & Oshige, 2011).

2. Problématique

Les pratiques évaluatives dans des situations de collaboration en contexte réel de classe ont été peu étudiées (Srijbos, Ochoa, Slujsmans, Segers & Tillema, 2009). Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous nous intéressons à ce type de pratiques, en explorant l'idée - émergente dans la littérature - d'une « évaluation collaborative ». Nous souhaitons insister, pour notre part, sur une « collaboration » aussi entre enseignant et élèves qui, à travers le dialogue et la négociation de significations, vise à construire un cadre commun des pratiques évaluatives en classe. Notre ambition est de contribuer à la compréhension, voire modélisation, de cette « évaluation collaborative », dans une fonction essentiellement formative, c'est-à-dire qui vise à soutenir la régulation des apprentissages des élèves en classe.

Notre étude s'intéresse spécialement aux interactions entre élèves lors de la réalisation d'activités de co-écriture, associées à des démarches d'évaluation formative réalisées aussi dans un registre collaboratif – par exemple, l'évaluation d'un groupe sur son propre fonctionnement de groupe. Le but est de tenter d'appréhender les processus de régulation émergents dans la collaboration. L'hypothèse est que des indices d'une construction conjointe et partagée de ces processus (co-régulation) seront repérables dans les échanges entre élèves.

Nos questions de recherche sont les suivantes : quels indices de co-régulation peut-on identifier dans les discours et les dialogues entre élèves lorsqu'ils participent à une tâche de co-écriture et à l'évaluation formative de cette tâche ? Sur quels aspects de la démarche (d'écriture et d'évaluation) les processus de co-régulation portent-ils ?

3. Démarche

Notre étude s'appuie sur un dispositif de recherche « participative » (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) qui articule un espace de formation continue au sujet de l'évaluation dans des contextes collaboratifs d'apprentissage et une observation systématique et distanciée des pratiques en classe des enseignants. La recherche a impliqué six enseignants de cycle moyen (élèves entre 8 et 12

ans) de deux écoles primaires du canton de Genève.

Lors de cette communication, nous présenterons une étude de cas sur les observations réalisées dans une classe de 6P. Celles-ci ont été effectuées sur trois moments différents (début, milieu, fin) d'une séquence didactique sur la production de textes argumentatifs en français. A chaque fois, l'enseignante titulaire a proposé aux élèves une tâche de co-écriture (à deux) associée à une démarche d'évaluation formative instrumentée (par des grilles construites à l'occasion). Celle-ci pouvait prendre la forme d'une évaluation conjointe sur la production propre (autoévaluation du groupe) ou sur celle d'autrui (évaluation entre groupes).

Les échanges verbaux entre élèves et avec l'enseignant, lors de la tâche de co-écriture et de la démarche d'évaluation, ont été enregistrés puis transcrits. Des analyses de contenu (Bardin, 1977) et des microanalyses interactionnelles et discursives sont en cours, mais nous serons en mesure d'exposer des premiers résultats.

4. Apports

Au regard des particularités des situations analysées, nous tentons d'apporter des éléments de compréhension des processus de négociation et co-construction de significations possibles dans les pratiques d'évaluation formative observées : dynamiques d'interaction, gestion de la collaboration, stratégies utilisées, objectifs visés, rôles des outils médiateurs.

Dans le prolongement, nous cherchons à expliciter dans cette communication : 1) la nature des indices permettant d'objectiver les processus émergents de co-régulation entre élèves et 2) l'objet spécifique de ces régulations collectivement construites.

En guise de perspective, nous examinons des possibilités d'affinement des analyses effectuées, ainsi que quelques réflexions sur les implications de cette étude de cas pour la globalité de notre recherche doctorale et, dans une perspective collaborative, pour la communauté scientifique et pour la formation des enseignants. Une réflexion critique des apports et limites de l'approche méthodologique et des constats, est également effectuée.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Bardin (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et francophonie*, 35(2), 1-11.
- DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups : An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41(1), 25-47.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning : Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation : Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(6), 240-264.
- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity : A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33(5-6), 413-450.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge university press.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of educational research*, 13(1), 101-112.
- Strijbos, J.W., Ochoa, T. A., Sluijsmans, D. M. A., Segers, M. S. R. & Tillema, H. H. (2009). Fostering interactivity through formative peer assessment in web-based collaborative learning environments. In C. Mourlas, N. Tsianos & P. Germanakos (Eds.), *Cognitive and emotional processes in web-based education : Integrating human factors and personalization* (pp. 375-395). New York : IGI Global.

Rôle de la collaboration pour soutenir la qualité de la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement en écriture

Louise Bourgeois

L'objet de cette communication est de présenter les résultats d'une recherche qui vise à mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage en écriture et à agir sur la qualité de ces décisions au moyen de la collaboration.

1. Cadre conceptuel et problématisation

L'évaluation passe par la planification d'une démarche en quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision d'évaluation (Cardinet, 1986; Scallon, 2000). Dans une perspective formative, la visée de la démarche est la décision d'évaluation qui revient à la régulation soit de l'enseignement, soit de l'apprentissage, soit des deux (Scallon, 2000). Par ailleurs, cette étape est généralement considérée comme le maillon faible. En effet, les études de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009) et de Herman, Osmundson et Silver (2010) démontrent que le jugement d'évaluation des enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses d'un travail, est plus fiable que la décision d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit de planifier la prochaine étape de l'apprentissage selon les besoins que révèle un travail. En partant de ce constat, il devient important d'étudier les moyens susceptibles de rehausser la qualité des décisions d'évaluation.

La voie proposée pour atteindre cet objectif revient fréquemment à la collaboration entre collègues. Par exemple, Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010) insistent sur le rôle de la *social moderation* pour améliorer la fiabilité des jugements d'évaluation. Alors que ce processus de collaboration est conçu pour le contexte sommatif de l'évaluation, le Parcours d'enseignement et d'apprentissage (PFEA) (MÉO, 2008) est un processus de collaboration qui guide la démarche d'évaluation formative jusqu'à la planification de la prochaine étape d'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2014). La visée du PFEA est la décision d'évaluation, notamment la discussion entre pairs suivie de la mise à l'essai en classe de régulations selon un processus itératif (Fullan, Hill et Crévola, 2006). Le modèle sert, entre autres, à comparer et valider les différentes logiques d'intervention pour soutenir l'apprentissage des élèves.

2. Question de recherche

La recherche vise à répondre à la question : comment la collaboration influence-t-elle la qualité de la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement en écriture? Bien que le terme « qualité » soit largement répandu dans la littérature anglophone sur l'évaluation (p. ex., Harlen, 2005), il demeure vague.

La décision d'évaluation se répartit en deux aspects, notamment la décision sur la prochaine étape d'apprentissage et la décision sur l'intervention pédagogique à mettre en place pour effectivement soutenir la prochaine d'apprentissage. Bien que l'on puisse s'attendre à ce que des enseignants arrivent à une décision d'évaluation similaire quant à la prochaine étape d'apprentissage et que plus de concordance entre enseignants soutienne la qualité de cette part de la décision d'évaluation, il ne va pas de même pour la décision quant à l'intervention pédagogique. Cette part de la décision doit s'intégrer au fonctionnement de la classe de chaque enseignant et tenir compte des besoins d'apprentissage de l'élève. La discussion entre des enseignants sur l'action pédagogique qu'ils envisagent peut enrichir la réflexion de chacun mais ne mène pas nécessairement à plus de concordance. Il serait tout à fait possible d'envisager des interventions pédagogiques différentes de deux enseignants pour autant qu'elles soient conformes aux principes pédagogiques de base et s'alignent sur les besoins de l'élève. La question revient plutôt à la suivante : dans quelle mesure la démarche d'enseignement aura-t-elle les conséquences attendues sur l'apprentissage?

Morrisette (2008) distingue trois types de négociation chez des enseignants qui confrontent leurs interventions pédagogiques pour soutenir l'apprentissage. Ces négociations comprennent :

- une zone partagée où il y a généralement consensus dans la discussion;
- une zone admise où il n'y a pas consensus mais la discussion ne soulève pas d'objection;
- une zone contestée où il y a des désaccords persistants dans la discussion.

La collaboration devient ainsi un moyen susceptible de renforcer la qualité de la décision d'évaluation lorsque les enseignants discutent de la plausibilité que l'intervention pédagogique puisse soutenir la prochaine étape d'apprentissage.

3. Méthodologie

L'approche méthodologique adoptée est l'étude de cas multiples. La sélection des participants repose sur un échantillon non aléatoire de convenance où l'on fait appel à des enseignants volontaires qui satisfont à des critères de sélection. Les participants sont six enseignants de 7^e et 8^e année des écoles de langue française en Ontario. Ils sont regroupés en trois dyades naturelles déjà formées avant la recherche. La recherche est répartie en trois phases qui suivent chacune le même scénario :

- la sélection de deux textes d'écriture par l'enseignant;
- le partage des textes d'écriture avec le collègue;
- l'analyse individuelle des textes d'écriture par l'enseignant et son collègue;
- un entretien rétrospectif individuel;
- l'observation directe de la rencontre de collaboration entre les deux enseignants;
- un entretien en dyade.

Alors que la première phase sert à comprendre les pratiques actuelles des enseignants en matière d'évaluation formative et la façon qu'ils collaborent ensemble au moyen de travaux d'élèves, les deux autres phases sont précédées d'une intervention afin d'en vérifier l'impact sur les décisions d'évaluation. Avant la deuxième phase, l'enseignant lit la politique provinciale en matière d'évaluation formative et se fixe un objectif d'apprentissage professionnel. Avant la troisième phase, l'enseignant effectue une série d'activités avec ses élèves visant à développer leur habileté à utiliser les critères d'évaluation, à s'auto-évaluer et à fournir une rétroaction à un pair. Une approche inductive d'analyse de contenu (Mucchielli, 2009; Sabourin, 2009) est effectuée sur l'ensemble des données recueillies, notamment les documents d'analyse des textes d'écriture des enseignants ainsi que les transcriptions des entretiens et des séances d'observation directe.

Certains choix méthodologiques imposent des limites. Le choix de l'entretien rétrospectif individuel exige que l'enseignant décrive sa pratique pédagogique. La teneur de données auto-déclarées suppose que l'enseignant relate avec précision ses régulations externes et réponde avec franchise. Par ailleurs, le choix d'outils de collecte de données comporte certaines lacunes dans la mesure où il ne vise pas à mettre en lien direct les décisions d'évaluation de l'enseignant et l'amélioration de l'apprentissage de l'élève. Sans mise en pratique des régulations auprès des élèves, on ne peut effectivement que prédire qu'il y aura amélioration de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. Dans C. Wyatt-Smith et V. Klenowski (dir.), *The enabling power of assessment*. London : Springer.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Fullan, M., Hill, P. et Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harlen, W. (2005) Teachers summative practices and assessment for learning : tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., et Herman, J. (2009). From Evidence to Action: A Seamless Process in Formative Assessment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 24-31.
- Herman, J. L., Osmundson, E. et Silver, D. (2010). *Capturing quality in formative assessment practice: Measurement challenges*. (CRESST Report 770). Los Angeles : Californie.
- Morrisette, J. (2008). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec.
- Mucchielli, A. (2009). Contenu (analyse de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.) (p.36). Paris : Armand Colin.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 418-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wyatt-Smith, C.M., Klenowski, V., et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgment practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 17(1) 59-75.

Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3e cycle du primaire au Québec

Sylvie C. Cartier, Aline Boulanger, Éliane Mourad, Manal Raoui, Julie Arseneault & Thaïs Guertin-Baril

1. Contexte

Au Québec, une priorité mise de l'avant par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans ses mesures visant à soutenir la réussite de tous les élèves est l'apprentissage par la lecture (APL) (ex. Plan d'action sur la lecture, 2010). L'APL est le processus qui permet d'apprendre dans toutes les disciplines et de réussir diverses activités en lisant des textes (Vacca & Vacca, 2002; Cartier, 2007). Or, les enseignants forment peu leurs élèves en ce sens (Cartier, Contant & Janosz, 2012; Martel & Lévesque, 2010) et plusieurs élèves n'ont pas encore développé cette compétence à 15 ans (OCDE, 2013). Comme le mandat d'assurer la formation continue des enseignants revient principalement aux conseillers pédagogiques (CP) des commissions scolaires (CS), depuis 2006, nous réalisons une recherche-action collaborative avec des commissions scolaires de la grande région de Montréal.

La présente communication repose sur la 7^e année du projet (2013-2014). Une phase essentielle à réaliser pour améliorer les pratiques pédagogiques est l'analyse de la situation (Tallerico, 2005). En ce sens, le projet a ciblé la collaboration entre divers intervenants de recherche et scolaire dont le but consistait à s'approprier une approche d'analyse des besoins des élèves en APL et de planification des pratiques d'enseignement répondant à ces besoins par des équipes réunissant un CP et des enseignants d'écoles primaires. Les besoins en APL ont été tirés de l'analyse des données obtenues au Questionnaire Apprendre Par la Lecture (QAPL) développé et validé dans nos travaux antérieurs (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon, & Giammarino, 2011; Cartier, Butler & Janosz, 2007). Il vise à fournir des données sur ce que l'élève perçoit, pense et comment il s'engage dans ce type d'activité. Une version sur support informatisé permet de réaliser une démarche automatisée de collecte et d'analyse de données. Après avoir appris à recourir au QAPL (Cartier & Bélanger, 2012) lors de la 6^e année du projet, il est ressorti le besoin de favoriser chez les CP un accompagnement des enseignants qui favorise leur appropriation de pratiques de coanalyse de données au QAPL et de coplanification de l'enseignement fondée sur les résultats obtenus.

2. Objectif

L'objectif de la communication consiste à présenter la collaboration entre CP-enseignants dans deux écoles primaires lors d'analyse des données au QAPL en tant qu'évaluation formative réalisée.

3. Cadre théorique

En lien avec l'objectif de l'étude, le principal concept étudié est celui de l'appropriation de l'évaluation formative de l'APL dans la fonction de régulation. Le cadre de *l'Appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives* sert de référence à la présente étude (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montesinos-Gelet & Turcotte, 2012). Dans ce cadre, l'appropriation n'est pas une activité d'application ou de transfert de connaissances développées dans un autre contexte et par d'autres intervenants; par exemple, des prescriptions de pratiques dites efficaces. « L'appropriation vise à rendre les nouvelles connaissances compatibles avec les situations individuelles et collectives vécues dans les milieux » (Bélanger & al., 2012, p. 65). Deux des quatre facteurs identifiés pouvant faciliter ou entraver l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques sont les caractéristiques personnelles des participants et le contenu à s'approprier. Pour l'étude des caractéristiques personnelles des participants, des travaux récents sur l'auto et la corégulation de l'apprentissage donnent des résultats importants (Butler & Schnellert, 2012; Cartier, 2009; Tallerico, 2005). Dans la présente étude, l'étude de l'appropriation de l'évaluation formative sur l'APL repose sur une version adaptée du modèle de l'apprentissage auto et corégulé dans des activités complexes (voir à ce sujet Butler & Cartier, 2004; et Cartier & Butler, 2004). Ce processus se réalisant de manière contextualisée, Allal (2007) propose l'idée « qu'il existe toujours des degrés variables de corégulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidages par des facteurs contextuels » (p.11). Divers critères d'un contexte favorable à l'auto et à la corégulation de l'apprentissage ont été identifiés dans la littérature scientifique (voir Cartier, 2009). Ils se regroupent autour de trois composantes, dont les situations d'appropriation de pratiques et les mesures de soutien. Les situations d'apprentissage reconnues pour favoriser l'appropriation de pratiques d'enseignement peuvent être analysées selon les activités réalisées (pertinences, complexité et nature motivante), les occasions de le faire (fréquence, temps), le matériel de référence proposé (textes, vidéos, matériels, etc.) et les domaines d'apprentissage ciblés (APL, pratiques pédagogiques, analyse de données, etc.). Le soutien est aussi à prendre en compte dans l'analyse d'un contexte favorable à l'appropriation de pratiques. Il cible les aspects cognitif, métacognitif, affectif et comportemental de l'apprentissage.

4. Aspects méthodologiques

Les participants de l'étude sont deux équipes de CP d'une CS de la grande région de Montréal au Québec. Dans l'école A (niveau 3 de défavorisation, indice IMSE 2012-2013), il s'agit de trois enseignantes de 5^e année, une orthopédagogue, 68 élèves (35 f et

33 g) et un CP qui participe au projet sur l'APL depuis le début. Dans l'école B (niveau 8 de défavorisation, indice IMSE 2012-2013), il y a trois enseignantes dont une en 5^e année et deux en 6^e année), 46 élèves (20f et 26 g), et le CP, nouveau dans le projet au début de cette 7^e année.

Le projet de collaboration dans son ensemble a été réalisé entre août 2013 et juin 2014 selon quatre phases, en cohérence avec le cycle d'auto et de corégulation de l'apprentissage. Les phases 2 et 3, qui concernent l'analyse des données et la planification ont eu lieu dans les écoles, et ce, de novembre au début d'avril. Les informations permettant d'évaluer ce projet proviennent de différentes sources : les enregistrements sur bandes audio des rencontres transcrites dans Word, les dossiers de pratiques et tous les documents produits (ex. : matériel d'appuis) et elles ont été enregistrées dans le logiciel QDA Miner.

Des analyses thématiques à méthode qualitative ont été réalisées (Van der Maren, 2003). Les textes ont été codés à partir d'une grille développée en lien avec les thèmes du cadre théorique présenté plus haut et validé dans des travaux antérieurs (Cartier, 2009). Dans ce cas présent, seul les codes de la situation d'appropriation de pratiques pédagogiques, 2) du processus et 3) des mesures de soutien offertes qui traitaient d'interaction et de collaboration ont été analysés. Les données ont été recodées en fonction des actions de collaboration identifiées entre les participants dans ces extraits. Quatre actions principales sont ressorties : porter attention aux préoccupations, questionner et répondre, informer et soutenir

5. Résultats

Les études de cas permettent de dégager certains constats importants sur les actions de collaboration et sur les différences de collaboration entre les CP et les écoles.

5.1 Actions de collaboration

Deux des actions sont dirigées par les CP et orientées vers les enseignants, alors que les deux autres témoignent de réciprocité dans la collaboration. Les deux actions orientées vers les enseignants consistent à porter attention aux préoccupations des participants (être à l'écoute) et à soutenir leur appropriation de pratiques. Dans le fait de porter attention aux préoccupations d'enseignement des participants, le CP est amené à écouter attentivement les propos des enseignants au sujet de leur classe et de leur école et à les prendre en compte dans sa relation avec eux. Dans l'action de soutenir l'appropriation de pratiques des enseignants, le CP cette fois est attentif aux enseignants en tant que personne en apprentissage. Dans ce cas, le CP est sensible à leur motivation, leur objectif personnel, la gestion des ressources, etc. La présence de ces deux orientations milite en faveur de l'importance des caractéristiques personnelles des participants (visée autorégulation) présentées dans le cadre de référence.

Les deux autres actions de collaboration témoignent de réciprocité dans la collaboration : questionner/répondre et informer. La collaboration ici consiste à mettre en commun un ensemble d'informations, pratiques et théoriques, qui servent à mieux comprendre les besoins des élèves issus de l'évaluation formative du processus d'APL des élèves et à planifier l'enseignement en prenant en compte cette connaissance. Ces actions des caractéristiques personnelles des participants ont cette fois des visées de « coautorégulation » en lien de cohérence avec le cadre de référence.

5.2 Différence de collaboration entre les CP et les écoles

Les résultats montrent des différences importantes dans la collaboration vécue entre les deux groupes de CP et école. Sans surprise, mais avec une compréhension approfondie, la collaboration entre le CP investi dans le projet depuis le début et les participants de l'école A, moyennement favorisée, a été positive. Dans cette école, le CP a adapté le projet aux besoins du groupe. Elle a ajouté une rencontre pour accommoder l'orthopédagogue dans l'analyse des données de certains élèves. Cette analyse par élève a fait découvrir aux participants la richesse des résultats et leur pertinence, plus que l'analyse des résultats agrégés par classe. Au total, trois rencontres d'analyse des données ont été réalisées.

La collaboration entre le CP débutant dans le projet et l'école B située en milieu défavorisé a été moins positive pour l'appropriation de nouvelles pratiques. Dans ce contexte, les défis étaient grands. Le nouveau CP devait s'approprier l'APL, le QAPL et vivre un projet de collaboration avec des enseignants. Dans cette école, les enseignants percevaient un projet sur l'APL comme un défi important pour leurs élèves. Les résultats montrent que le CP a fait des efforts pour prendre en considération les préoccupations des enseignants, mais il n'a pas réussi à faire valoir la valeur des données tirées au QAPL et son apport pour l'ajustement de pratiques. Les échanges sont demeurés sur la passation du QAPL et le contexte de passation du posttest. La corégulation n'a pas eu lieu dans cette équipe. Après cette première année, les enseignants se sont retirés du projet.

Les participants des deux écoles ont été soutenus dans l'appropriation de pratiques lors des deux rencontres collectives de tous les participants, information que l'on trouve dans leurs dossiers de pratiques, par exemple, se fixer un objectif pour le projet. Le CP de l'école A par ailleurs soutenu de façon importante les participants, tant leurs perceptions motivationnelles dans le projet, leurs émotions et leur gestion des ressources. Le CP de l'école A a plutôt tenté de répondre aux questions des enseignants en se référant aux documents du projet. Dans cette école, les perceptions motivationnelles ont été abordées. Après la première passation du QAPL, elles n'étaient pas positives et elles n'ont pas changé pendant le projet.

6. Conclusion

L'objectif de cette étude consistait à explorer à travers deux études de cas la collaboration entre CP-enseignants dans deux écoles primaires pour l'appropriation de pratiques de coanalyse des données sur l'APL et de coplanification prenant en compte les besoins observés. Cette étude est importante sur divers aspects. Sur le plan théorique, elle permet de valider l'importance des aspects d'auto et de corégulation pour l'appropriation de pratiques d'enseignement, par la prise en considération des besoins des participants et du soutien à leur processus d'apprentissage.

Sur le plan empirique, les résultats montrent que dans les deux cas, la collaboration a permis à des enseignants d'approfondir leurs connaissances sur l'APL en traitant des résultats concrets d'élèves et en apportant de premiers ajustements à leur enseignement. Des différences importantes entre les deux groupes CP- école ont été observées comprenant deux CP qui n'avaient pas la même expérience dans le projet sur un contenu peu développé explicitement à l'école.

Les retombées, bien qu'exploratoires, sont importantes pour planifier des collaborations entre équipe de CP et enseignants qui visent l'appropriation de pratiques d'enseignement. Il convient de réfléchir à la formation des CP sur les actions telles que : savoir porter attention aux préoccupations des participants, questionner et répondre, informer et soutenir l'appropriation de pratiques.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 8-23). Bruxelles: De Boeck.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation*. XL(1), 56-75. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056_BELANGER.pdf
- Butler, D.L. & Cartier, S.C. (mai 2004). *Assessing Self-Regulated Learning in Two Different Activities: Reading to Learn and Conducting Research*. Symposium «Learning in varying activities: An explanatory framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning», congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg.
- Butler, D.L. & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 28, 1206-1220.
- Butler, D.L., Cartier, S.C., Schnellert, L., Gagnon, F. & Giammarino, M. (2011). Secondary Students' Self-Regulated Engagement in Reading: Researching Self-Regulation as Situated in Context. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. (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*. Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S.C. & Bélanger, J. (2012). *Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture*. Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S.C. & Butler, D.L. (mai 2004). *Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis*. Symposium «Learning in varying activities: An explanatory framework and a new evaluation tool founded on a model of self-regulated learning», congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg.
- 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: lire pour apprendre et comprendre à l'école dans toutes les disciplines*, 45, 97-115.
- Cartier, S. C., Butler, D. L. & Janosz, M. (2007). Autorégulation d'adolescents qui fréquentent une école en milieu défavorisé lorsqu'ils lisent pour apprendre, Numéro spécial sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- 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 (MÉLS) (2010). *Plan d'action sur la lecture*. Québec : gouvernement du Québec.
- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Le testing adaptatif informatisé (TAI) comme outil d'évaluation des compétences

David Magis, Gilles Raïche, Sébastien Béland & Maxim Morin

L'objectif de ce symposium est d'introduire le testing adaptatif informatisé (TAI) comme procédure d'évaluation des compétences. A l'inverse des tests fixes où les items administrés sont les mêmes pour l'ensemble des élèves, le principe du TAI consiste à sélectionner chaque item de façon itérative et adaptative, en se basant sur les réponses fournies aux items précédents et en fonction d'une estimation provisoire du niveau de compétence de l'élève. Ainsi, un élève de compétence élevée se verra généralement administrer des items plus difficiles, permettant de mieux cibler ce niveau élevé de compétence. A l'inverse, un élève de compétence faible se verra administrer des items visant des niveaux de compétence bas. La sélection des items se fait au moyen d'une grande banque d'items disponibles, préalablement calibrés selon un modèle de réponses aux items (MRI) choisi et permettant de cibler des niveaux de compétence très différents.

De la sorte, le TAI permet de cibler plus efficacement les compétences individuelles, menant à un processus de test nécessitant moins d'items. Il limite également les risques de fraude et fournit une évaluation individualisée et instantanée de la compétence ciblée. Le TAI présente néanmoins des inconvénients intrinsèques qui limitent actuellement son utilisation à plus grande échelle. Un inconvénient concret est la nécessité de recourir à une grande banque d'items pré-calibrée. De plus, le manque de logiciels flexibles et libres d'accès pour l'administration de tests adaptatifs constitue un problème technique non-négligeable.

Dans ce symposium, quatre présentations permettront de mettre en avant les principes du TAI ainsi que quelques domaines de recherche actuels s'y référant.

La première présentation, intitulée « Le testing adaptatif informatisé : une brève introduction », propose une présentation succincte du TAI et de ses grands principes. Elle est suivie par une communication intitulée « Les logiciels de TAI en éducation: synthèse et exemples », proposant un état de l'art des logiciels actuellement disponibles pour recourir à du testing adaptatif. Si les contraintes de temps et techniques le permettent, une présentation d'un logiciel de TAI en accès libre sera réalisée.

Les deux dernières présentations auront pour objet le traitement d'une thématique de recherche précise dans le domaine du TAI. La troisième présentation, intitulée « Passage de l'administration fixe au TAI : l'exemple du TCALS », montrera une approche pour évaluer les qualités psychométriques d'un test conçu pour une administration fixe et, éventuellement, son application dans un contexte adaptatif. La quatrième présentation, intitulée « Mise à jour d'une banque d'items: considérations méthodologiques », étudie la problématique de la mise à jour d'une banque d'items en incluant de nouveaux items. Cette étape est nécessaire pour compléter les banques d'items existantes, améliorer leurs qualités psychométriques et améliorer la confidentialité de leur contenu.

L'objectif visé par ce symposium est de proposer une vision globale du TAI dans un contexte d'évaluation (des compétences ou des apprentissages) et de faire l'état de l'art sur les recherches actuellement menées, les problématiques non encore résolues et les défis d'avenir sur cette approche de testing.

Le testing adaptatif informatisé : une brève introduction

Davis Magis

L'évaluation des compétences ou des apprentissages se réalise le plus souvent par l'administration de questionnaires, comprenant un ensemble d'items auxquels les élèves sont priés de répondre. La plupart des administrations de ces questionnaires se font de façon « fixe », chaque élève testé recevant le même ensemble d'items. De plus, deux types d'administration sont possibles, sous forme « papier-crayon » (la plus courante) ou de façon informatisée (les items étant administrés et les réponses collectées via un ordinateur). Une administration fixe des questionnaires, bien que permettant d'évaluer les élèves sur un même corpus d'items, présente toutefois des limites. Par exemple, cette méthode ne permet pas toujours d'évaluer correctement les niveaux de compétences de tous les élèves, chaque test ne pouvant couvrir l'ensemble du spectre de compétences de ces derniers. Par ailleurs, un grand nombre d'items est souvent nécessaire afin d'obtenir une estimation très fine des compétences des élèves, certains items ne contribuant que marginalement à cette estimation (par exemple, un item trop difficile pour un élève de compétence normale ne sera que peu informatif pour cet élève).

Une solution élégante et efficace à cette problématique est l'introduction du testing adaptatif informatisé (TAI) comme procédure d'évaluation des compétences. Le TAI est une méthode d'administration de questionnaires qui se veut optimale et individualisée. Le principe du TAI consiste à sélectionner chaque item de façon itérative et adaptative, en se basant sur les réponses fournies aux items précédents et en fonction d'une estimation provisoire du niveau de compétence de l'élève. Ainsi, un élève de compétence élevée se verra généralement administrer des items plus difficiles, permettant de mieux cibler ce niveau élevé de compétence. À l'inverse, un élève de compétence faible se verra administrer des items visant des niveaux de compétence bas. La sélection des items se fait au moyen d'une grande banque d'items disponibles, préalablement calibrés selon un modèle de réponses aux items (MRI) choisi et permettant de cibler des niveaux de compétence très différents.

De par sa nature, le TAI permet de cibler plus efficacement les compétences individuelles, menant à un processus de test nécessitant moins d'items. Il limite également les risques de fraude puisque les items ne sont pas les mêmes d'un élève à l'autre, et fournit une évaluation individualisée et instantanée de la compétence ciblée.

Si le TAI a des avantages manifestes sur les tests fixes, il présente néanmoins des inconvénients intrinsèques qui limitent actuellement son utilisation à plus grande échelle. Un inconvénient concret est la nécessité de recourir à une grande banque d'items pré-calibrée, ce qui implique un effort important pour la création de cette collection d'items (qui doivent couvrir tout le spectre des compétences ciblées) et la calibration (en les administrant au préalable à une population choisie). De plus, le maintien de cette banque d'items (en termes de qualité et de confidentialité) est un challenge majeur. Finalement, le manque de logiciels flexibles et libres d'accès pour l'administration de tests adaptatifs constitue un problème technique non-négligeable.

Le but de ce symposium est de fournir une vue d'ensemble du TAI et de ses applications potentielles en évaluation des compétences.

Dans un premier temps, une brève présentation des principes du TAI sera proposée. Les grands principes du TAI et ses mécanismes sont décrits en insistant sur les aspects importants et de manière non-technique. Ensuite, un état de l'art des logiciels permettant de réaliser des tests adaptatifs sera proposé. Ces logiciels seront comparés sur base de leurs capacités, leur disponibilité et leur flexibilité. Selon le temps disponible, une démonstration rapide d'un logiciel de TAI en accès libre pourra être envisagée.

Par la suite, deux thématiques de recherche relatives au TAI seront exposées. Tout d'abord, la problématique du passage d'une administration fixe à une administration adaptative est examinée. Plus précisément, dans quelle mesure un test conçu pour être administré de façon fixe, peut-il être converti au contexte adaptatif ? Pour cela, la qualité de la banque d'items et ses propriétés psychométriques doivent être étudiées. Ensuite, la problématique de la mise à jour d'une banque d'items sera abordée. De façon plus précise, comment compléter une banque d'items existante par l'ajout de nouveaux items, et comment procéder à la re-calibration de la banque d'items tout en maintenant ses caractéristiques psychométriques ? Ces deux thématiques seront exposées en tant que sujets de recherche et des résultats récents dans ses domaines seront présentés.

Les logiciels de TAI en éducation : synthèse et exemples

Sébastien Beland

Le testing adaptatif informatisé (TAI) est une méthode d'estimation des compétences des élèves qui est de plus en plus populaire (Chang, 2014). Pour répondre à cet intérêt grandissant, de nombreux logiciels de TAI ont récemment été développés. Par exemple, il est possible de penser à la librairie catR (Magis et Raïche, 2012), qui est disponible en téléchargement libre, ou au logiciel commercial CATSim (Assessment Systems Corporation, 2012).

L'objectif de cette présentation consistera à présenter un survol des logiciels existant en favorisant une approche comparative. Ainsi, le conférencier adoptera une posture didactique en favorisant l'utilisation d'exemples en éducation afin de soutenir son propos.

Passage de l'administration fixe au TAI : l'exemple du TCALS

Gilles Raiche

La problématique du passage de l'administration fixe (de type papier-crayon) à une administration adaptative d'un test est étudiée. Une méthode en deux étapes est présentée. Dans un premier temps, des patrons de réponses sont générés selon une administration fixe, dans le but de déterminer des valeurs admissibles de l'erreur-type d'estimation du niveau d'habileté. Ensuite, ces valeurs sont utilisées comme critères d'arrêt lors d'une administration adaptative du même test. La longueur du test est alors considérée pour évaluer la qualité du test par rapport à sa version fixe. Le test de classement en anglais, langue seconde, au collégial (TCALSGII) est utilisé en guise d'illustration. Il est établi qu'une administration adaptative du TCALSGII permettrait de réduire sensiblement la longueur du test, sans perte de qualité de l'estimation des niveaux d'habileté. Toutefois, cette amélioration est limitée aux sujets ne présentant pas un niveau d'habileté trop faible ou trop important.

Mise à jour d'une banque d'items : considérations méthodologiques

Maxim Morin

Le renouvellement d'une banque d'items représente une opération importante dans la mise en oeuvre d'une épreuve de testing adaptatif. Dans un programme de testing opérationnel, il est généralement nécessaire d'ajouter de façon régulière de nouveaux items afin d'assurer la qualité de l'échelle de mesure et la sécurité du test (par ex., en contrôlant l'exposition des items). Alors que les paramètres des items de la banque existante sont connus avant la passation de l'épreuve, les paramètres des nouveaux items sont généralement estimés au cours d'une opération de liaison de deux ensembles d'items de telle sorte qu'ils se positionnent sur l'échelle de mesure originale.

D'un point de vue méthodologique, il existe plusieurs procédures pour la mise à l'essai et la calibration des nouveaux items d'une banque. En pratique, les aspects opérationnels du programme de testing contraignent le choix d'une approche de calibration.

Cette étude de simulation examinera quelques caractéristiques (par ex., la méthode de calibration, la proportion d'items à l'essai) qui sont susceptibles d'influencer la précision et l'exactitude des estimations des paramètres des nouveaux items.

Vendredi 30 janvier

Symposium 21

Comment évaluer un dispositif de développement des compétences aussi bien techniques que transversales dans le cadre des formations en ligne ? Les technologies éducatives comme outils d'acquisition de compétences : retours d'expérience, évaluation et perspectives en formation continue.

David Randaxhe, Jean-Marie Dujardin, Jean-Philippe Jehl & Dominique Rorive

Les technologies de l'information et de la communication ont maintenant pris une place considérable dans les formations, qu'elles soient initiales ou continues. Suivant l'évolution rapide des outils technologiques, les modalités et formes de formation à distance évoluent également. Du *blended learning* en passant par des formations longues entièrement à distance ou des modules courts largement diffusés sur des plateformes collaboratives ou des sites internet, les possibilités sont nombreuses.

Quel qu'en soit le type ou quelle qu'en soit la forme, ces formations visent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences spécifiques. Mais, est-ce réellement le cas : ces technologies sont-elles réellement appropriées pour permettre aux apprenants d'entraîner les compétences nécessaires à la bonne exécution d'un métier ? Permettent-elles d'accroître réellement l'employabilité des participants et de favoriser le développement de carrière ?

Outre les questions liées à l'acquisition des connaissances et le développement des compétences, une question qui se pose a posteriori est celle de l'évaluation du processus de formation lui-même, et surtout celle de l'évaluation relative au développement des compétences.

Le symposium que nous proposons abordera ces questions au travers d'expériences concrètes de formation à distance. Il aura pour objectif de tirer un bilan de chacune d'elles mais aussi de mettre en évidence et en discussion les processus d'évaluation utilisés ainsi que les perspectives futures quant à ceux-ci dans le contexte spécifique de la formation à distance.

Autant, il est aujourd'hui aisé de mesurer l'acquisition des connaissances, par le biais notamment d'examen, de QCM, de résolution d'études de cas, autant il semble toujours manquer d'outils pertinents pour mettre en évidence le réel développement des compétences des participants et leur capacité de les mobiliser en milieu professionnel. L'objectif général du symposium sera de présenter les pistes envisagées dans chacune des expériences menées et de les confronter à l'avis des praticiens de l'évaluation et de la formation.

Ainsi, après une première communication visant à mettre en relation le développement des compétences et la formation toute au long de la vie, l'apprentissage à distance, la seconde posera le bilan de 5 groupes de participants à un certificat interuniversitaire à distance et présentera le dispositif d'évaluation mis en œuvre. La dernière communication tentera de démontrer qu'il est aussi possible d'évaluer, au-delà de l'acquisition des connaissances, le processus de développement de compétences dans le cadre de l'enseignement à distance, et présentera un retour sur une expérience pilote.

1. La première communication aura pour objectif de mettre en lumière les raisons pour lesquelles l'acquisition et le développement des compétences sont essentiels pour la carrière de l'individu, et ce, au travers de la formation à distance. Elle abordera donc la notion de gestion des compétences tout au long de la vie, en montrant comment l'individu peut développer des compétences durables et transférables afin de sécuriser son parcours professionnel et de maintenir ou développer son employabilité.

Y sera posée la question du développement des compétences tout au long de la vie par une formation en ligne, totalement à distance ou partiellement, de type « *blended* ».

Dans le cadre de ces formations en ligne, on reviendra sur la notion de compétence transférable et sur les modalités de ce transfert : décontextualisation puis recontextualisation, sens donné aux apprentissages, engagement personnel de l'apprenant, importance de la conscience et de la réflexivité.

De la même façon, pour ces formations, sera examiné la notion de compétence durable ainsi que les différents facteurs qui favorisent le maintien de celle-ci dans la durée : activation périodique des ressources, contact avec le contexte de travail ou d'apprentissage, contact avec une communauté professionnelle, incitant ou obligation légale, etc.

Y seront en particulier analysées les spécificités liées à la formation en ligne. Par exemple, cette formation nécessite-t-elle une approche différente des mécanismes de transfert ? Qu'en est-il de la réflexivité ? Et de l'engagement de l'apprenant ? Qu'en est-il des facteurs favorisant le maintien des compétences dans le temps, etc. ?

2. Le Campus Virtuel en Gestion (CVG) est un consortium de trois écoles de gestion, visant à expérimenter ensemble les valeurs ajoutées de l'apprentissage en ligne pour la formation des étudiants. Depuis 2009, il organise un certificat de formation continue en blended learning (80% des activités d'apprentissage se déroulent en ligne) à destination des professionnels en position de manager souhaitant développer leurs compétences dans ce domaine par un complément de formation universitaire. Le programme prétend donner l'occasion aux participants de développer huit compétences managériales, spécifiées en 20 sous-compétences. Les étudiants développent-ils effectivement ces compétences à l'aide de la formation en ligne ? Dans quelle mesure ? Par quelles activités clé ? La communication discutera l'efficacité pédagogique de cette formation par le biais des déclarations des étudiants recueillies lors d'enquêtes, lors des travaux d'intégration des participants (projets d'entreprise) et lors d'entretiens.

Outre la présentation de ce dispositif d'évaluation, les tentatives menées pour évaluer le processus de développement des compétences seront analysées en termes de succès et d'échecs rencontrés. Un focus particulier sera porté sur un dispositif innovant de la formation : le business game. Celui-ci a pour vocation de mobiliser les apprentissages de manière transversale et intégrative, au travers d'une immersion virtuelle des participants dans un environnement organisationnel concurrentiel dans lequel ils agissent comme des gestionnaires d'entreprise. Il constitue la dernière épreuve évaluative du processus de formation qui permet d'évaluer à la fois l'acquisition des connaissances et l'activation des compétences nécessaires au pilotage d'une entreprise.

Enfin, les pistes d'évaluation envisagées pour les futures sessions de formation seront décrites.

3. La communication proposée par l'Université de Lorraine porte sur le développement de nouveaux outils d'évaluation utilisés pour le travail de groupe d'apprenant dans le cadre de la formation à distance et plus particulièrement pour un Diplôme d'université en cours de développement. Quelle soit qualifiante ou diplômante, une formation est sanctionnée par une ou des évaluations. Les activités de type QCM, réalisation de synthèse, exercices auto-correctifs, devoirs surveillés en visio-conférence ou en présentiel dans des centres agréés (Ambassade, Université partenaire,...) ont permis de réaliser des évaluations pour les enseignements à distance. Mais ces activités sont en grande majorité des travaux individuels qui ne permettent pas de développer une dynamique de groupe pour la FOAD. L'expérimentation lorraine a donc pour objectif de tester un modèle de formation continue professionnelle en s'appuyant sur un réseau social intégré au cœur des documents de formation (PairForm). Cette nouvelle approche permettra de développer un nouveau mode d'évaluation à partir d'un travail de construction du savoir collaboratif. Ce démonstrateur s'appuiera sur Le diplôme universitaire de pratique chirurgicale endovalvulaire cardiaque. **Les études de cas cliniques étudiées en E-learning sur le réseau social PAIRFORM seront les supports utilisés pour ces nouvelles évaluations.** Elles seront à la fois quantitatives (nombre d'intervention direct et indirect) et qualitatives (pertinence, originalité...). Ces évaluations permettront aux apprenants d'avoir un retour permanent sur leurs formations par « l'évaluation par les pairs » (évaluation formative) et aux experts enseignants d'évaluer et de valider pour partie les compétences acquises (évaluation sommative).

Compétences durables et transférables dans le cadre de la formation à distance

Jean-Marie Dujardin

Dans le cadre de l'approche de carrières durables (« sustainable careers »), liée au mouvement de « sustainable human resources management », l'on considère la carrière professionnelle comme une séquence d'activités professionnelles auprès de divers employeurs, dans différents métiers, avec des périodes de rupture ou de transition, plus ou moins subies ou délibérées. Sur un marché de l'emploi où ce n'est plus l'emploi à vie, mais l'employabilité qui prévaut, il est important que le travailleur prenne en charge sa propre gestion de carrière ainsi que la gestion de ses compétences tout au long de la vie professionnelle.

Dans un ouvrage récent, Jean-Marie DUJARDIN* a traité de la gestion des compétences tout au long de la vie, en montrant comment l'individu peut développer des compétences durables (pérennes dans le temps) et transférables (mobilisables dans divers contextes de travail ou d'activités) afin de sécuriser son parcours professionnel et de maintenir ou développer son employabilité (capacité à être et rester attractif sur le marché du travail).

Un éclairage sera apporté sur les questions suivantes :

- Comment les individus, tout au long de leur vie professionnelle et en traversant divers emplois ou organisations, peuvent-ils développer des compétences durables et transférables ?
- Comment mobiliser et transférer ces compétences dans de nouveaux contextes de travail ? Quelles caractéristiques personnelles des individus leur permettent-elles de réaliser cette mobilisation, ce transfert ?
- Quelles est la relation entre ces compétences durables et transférables et l'employabilité des individus ?
- Et, surtout, comment, à travers quelles activités d'éducation, de formations continues ou au travail, les individus peuvent-ils développer ces caractéristiques qui leur permettent de transférer leurs compétences dans de nouveaux contextes ?

Si la formation tout au long de la vie est un outil essentiel dans la construction de carrière durable et l'acquisition de compétences durables et transférables, il faut toutefois relever divers éléments :

- la prise de conscience des compétences est favorisée lorsque l'individu est accompagné par un conseiller (en emploi, en bilan de compétences, en formation, etc.) ;
- la réflexion autour d'un projet professionnel favorise le transfert des compétences ;
- la réflexivité est très importante pour l'individu dans la prise de conscience de ses compétences et des améliorations à apporter à celles-ci ;
- la réflexivité peut se développer à travers le parcours professionnel ou le parcours de formation, en particulier avec l'aide d'un conseiller.

On posera spécifiquement ici la question du développement des compétences tout au long de la vie par une formation en ligne, totalement à distance ou partiellement, de type « *blended* ».

Dans le cadre de ces formations en ligne, on reviendra sur la notion de compétence transférable et sur les modalités de ce transfert : décontextualisation puis recontextualisation, sens donné aux apprentissages, engagement personnel de l'apprenant, importance de la conscience et de la réflexivité.

De la même façon, pour ces formations, on examinera la notion de compétence durable ainsi que les différents facteurs qui favorisent le maintien de celle-ci dans la durée : activation périodique des ressources, contact avec le contexte de travail ou d'apprentissage, contact avec une communauté professionnelle, incitant ou obligation légale, etc.

On analysera donc les spécificités liées à la formation en ligne. Par exemple, cette formation nécessite-t-elle une approche différente des mécanismes de transfert ? Qu'en est-il de la réflexivité ? Et de l'engagement de l'apprenant ? Qu'en est-il des facteurs favorisant le maintien des compétences dans le temps, etc. ?

* Jean-Marie DUJARDIN, *Compétences durables et transférables, clés pour l'employabilité*, De Boeck, 2013

Démarche d'évaluation dans le cadre d'un parcours de formation à distance en Management

David Randaxhe D. & Dominique Rorive

Le Campus Virtuel en Gestion (CVG) est un consortium de trois écoles de gestion, visant à expérimenter ensemble les valeurs ajoutées de l'apprentissage en ligne pour la formation des étudiants. Depuis 2009, il organise un certificat de formation continue en blended learning (80% des activités d'apprentissage se déroulent en ligne) à destination des professionnels en position de manager souhaitant développer leurs compétences dans ce domaine par un complément de formation universitaire. Le programme prétend donner l'occasion aux participants de développer huit compétences managériales, spécifiées en 20 sous-compétences.

La communication discutera l'efficacité pédagogique de cette formation : les étudiants développent-ils effectivement ces compétences à l'aide de la formation en ligne ? Dans quelle mesure ? Par quelles activités clé ?

Dès le début du projet, l'évaluation a fait l'objet d'une attention particulière. Le comité de direction du CVG a ainsi pris la décision de s'entourer des conseils d'un partenaire pédagogique spécialisé dans l'e-learning (Institut de Pédagogie Multimédia de l'UCL). Une méthodologie propre au programme a été développée en vue d'évaluer la formation.

Elle porte dans un premier temps sur le programme dans son ensemble, évalué d'une part par les étudiants via une enquête en ligne, d'autre part, par les enseignants au travers d'interviews qualitatives. Dans un second temps, chaque cours est évalué individuellement par un sondage biannuel auprès des étudiants et une rencontre annuelle avec chacun des professeurs.

Ce processus d'évaluation a mis en évidence que plusieurs éléments du programme sont particulièrement appréciés :

- la valeur ajoutée du point de vue de la flexibilité ;
- la valeur ajoutée de la collaboration des trois écoles ;
- l'adaptation des contenus et de la pédagogie à un public adulte, déjà impliqué dans un rôle de management ;
- le transfert des connaissances et des compétences acquises dans leur contexte et réalité professionnels.

Outre la présentation de ce dispositif d'évaluation de la formation dans son ensemble, plusieurs tentatives ont été menées pour évaluer le processus de développement des compétences.

Ainsi, une première phase du projet a été d'identifier le lien existant entre les compétences managériales attendues dans les entreprises et la façon dont le programme de formation pouvait y répondre. Elle a été menée en 3 étapes :

1. élaboration d'un référentiel de compétences managériales avec l'aide d'un centre de recherches de Université de Liège (LENTIC) ;
2. le référentiel ainsi obtenu a ensuite été décliné, en concertation avec les enseignants du programme, en 8 learning outcomes, encore appelés acquis d'apprentissage du programme, définis comme un ensemble de compétences exprimant ce que l'étudiant connaît, comprend et est capable de faire à l'issue du processus d'apprentissage [...] (Malarme, 2007) ;
3. chaque cours proposé dans le programme devait clairement identifier les compétences du référentiel qui étaient concernées et les learning outcomes visés.

Dans la pratique, il s'est avéré que peu de professeurs se basaient sur les learning outcomes dans leur cours. Ils y faisaient peu référence. Ils n'avaient pas une vision complète du programme permettant d'inclure la notion de learning outcomes de manière intégrative et concertée pour l'ensemble de la formation.

* Malarme, J.-P. (2007). « Les acquis d'apprentissage », « Learning outcomes », Mode ou réelchangement de paradigme, Introduction au séminaire du 30/11/2007 organisé par le Conseil de l'Éducation et de la Formation du Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique.

Une autre préoccupation était d'identifier l'activité pédagogique la plus pertinente à proposer aux participants qui puissent démontrer l'acquisition, dans une visée intégrative, de l'ensemble des compétences et connaissances développées tout au long du parcours de formation. Elle a pris la forme d'un business game. Celui-ci a pour vocation de mobiliser les apprentissages de manière transversale et intégrative, au travers d'une immersion virtuelle des participants dans un environnement organisationnel concurrentiel dans lequel ils agissent comme des gestionnaires d'entreprise. Il constitue la dernière épreuve évaluative du processus de formation qui permet d'évaluer à la fois l'acquisition des connaissances et l'activation des compétences nécessaires au pilotage d'une entreprise.

Aussi efficaces soient-elles, ces deux actions ne permettent pas encore d'avoir une vision complète du développement des compétences. Il convient dès lors de continuer la réflexion pour les prochaines sessions de formation. Une des pistes envisagées est de proposer un accompagnement individualisé des participants, permettant une réflexion sur soi, son projet professionnel en cohérence avec un programme de formation adapté.

Évaluation et EAD : retour d'expérience

Jean-Philippe Jehl

La communication proposée par l'université de Lorraine porte sur le développement de nouveaux outils d'évaluation utilisés pour le travail de groupe d'apprenant dans le cadre de la formation à distance et plus particulièrement pour un Diplôme d'université en cours de développement. Quelle soit qualifiante ou diplômante, une formation est sanctionnée par une ou des évaluations. Les activités de type QCM, réalisation de synthèse, exercices auto-correctifs, devoirs surveillés en visio-conférence ou en présentiel dans des centres agréés (Ambassade, Université partenaire,...) ont permis de réaliser des évaluations pour les enseignements à distance. Mais ces activités sont en grande majorité des travaux individuels qui ne permettent pas de développer une dynamique de groupe pour la FOAD.

L'expérimentation lorraine a donc pour objectif de tester un modèle de formation continue professionnelle en s'appuyant sur un réseau social intégré au cœur des documents de formation (PairForm). Cette nouvelle approche permettra de développer un nouveau mode d'évaluation à partir d'un travail de construction du savoir collaboratif. Ce démonstrateur s'appuiera sur le diplôme universitaire de pratique chirurgicale endovalvulaire cardiaque. **Les études de cas cliniques étudiées en E-learning sur le réseau social PAIRFORM seront les supports utilisés pour ces nouvelles évaluations.** Elles seront à la fois quantitatives (nombre d'intervention direct et indirect) et qualitatives (pertinence, originalité...). Ces évaluations permettront aux apprenants d'avoir un retour permanent sur leurs formations par « l'évaluation par les pairs » (évaluation formative) et aux experts enseignants d'évaluer et de valider pour partie les compétences acquises (évaluation sommative).

Le diplôme universitaire de **pratique chirurgicale endovalvulaire cardiaque** a pour but de fournir une formation théorique et une formation pratique à la pose de valve percutanée. Il doit permettre le maintien de formation et l'amélioration continue des compétences quant à la prise en charge des maladies valvulaires. L'enseignement pour la préparation du diplôme d'université de pratique chirurgicale endovalvulaire cardiaque de l'université de Lorraine comprend des cours par E-learning, des cours en présentiel (magistraux et travaux pratiques).

Ce DU répond à un besoin de formation nationale et internationale pour les futurs chirurgiens (étudiants en médecine), les chirurgiens (médecins), les industriels et des professionnels de santé concernés par la mise en place des valves percutanées. Actuellement il existe un DIU pour former les cardiologues, et aucune formation universitaire n'existe pour les chirurgiens. Cette formation s'inscrit dans le cadre d'un projet national en incluant des enseignants (experts) présélectionnés ayant une compétence reconnue dans cette pratique. Le point fort de cette formation est la grande richesse et la grande disponibilité des modèles de simulation à l'école de chirurgie de Nancy (travail sur modèle de cadavre, simulation sur animal, simulateurs numériques Angiomentor avec le système novateur « Rehearsal Studio » : reproduction de vrai cas cliniques en simulation).

Liste des communicants



NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Akkari	Abdeljalil	HEP BEJUNE	Suisse	396
Alavarse	Ocimar	Université de São Paulo	Brésil	61, 277
Alves	Natália	Université de Lisbonne	Portugal	403
André	Bernard	HEP Lausanne	Suisse	34
Antille	François	Espace Entreprise, Genève	Suisse	273,275
Aouadi	Hatem	Institut supérieur des études Technologiques de chargaia, Tunis	Tunisie	147
Arcidiacono	Francesco	HEP BEJUNE	Suisse	397
Arseneault	Julie	Université de Montréal	Canada	578, 439
Artus	Frédérique	Université de Mons	Belgique	557
Attia	Shady	Université de Liège	Belgique	377
Auquière	Amélie	Université de Liège	Belgique	327
Auziol	Brigitte	Université de Nîmes	France	203
Bagdady Adra	Bouchra	Dispositif National d'Évaluation	Liban	50
Barioni	René	HEP Vaud	Suisse	383
Baron	Myriam	Université de Paris Diderot	France	556
Béland	Sébastien	Université de Montréal	Canada	295, 583
Belisson	Christian	Université de Genève	Suisse	273
Bellarbre	Elodie	Université de Bourgogne	France	554
Benabid	Assia	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	49
Bennacer	Halim	Université de Bourgogne	France	194
Bergadi	Mohammed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	104
Bergeron	Julie	Université du Québec en Outaouais	Canada	385
Bernard	Florence	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	110
Bertemes	Jos	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle	Luxembourg	489
Berthaud	Julien	Université de Bourgogne	France	240
Bertolo	David	Université de Lorraine	France	360, 367
Besençon	Pierre-Alain	HEP Vaud	Suisse	159
Bezzazi	Abdelkader	Université Mohamed Premier	Maroc	215
Bichi	Paule	Université Aix-Marseille	France	171
Blanc	Christophe	Université Paris IV Sorbonne	France	500
Blondeau	Marie	Université Libre de Bruxelles	Belgique	107
Bocquillon	Marie	Université de Mons	Belgique	263, 557
Boéchat-Heer	Stéphanie	HEP BEJUNE	Suisse	144, 395
Boily	Manon	Université du Québec à Montréal	Canada	385
Bois	Evelyne	Université d'Orléans	France	197
Bonnet	Pierre	Université de Liège	Belgique	183, 211
Borgeaud Guex	Mélanie	HEP Vaud	Suisse	387
Bothy	Eric	Haute Ecole Gallilée	Belgique	436
Boulanger	Aline	Université de Montréal	Canada	439
Boulé	Serge	Université d'Ottawa	Canada	390
Boumahaza	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	83
Boumezrag	Redouane	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	83
Bourg	Viviane	Université du Luxembourg	Luxembourg	101

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Bourgeois	Louise	Université d'Ottawa	Canada	576
Braibant	Jean-Marc	Université Catholique de Louvain	Belgique	76, 215, 255
Brau-Antony	Stéphane	Université de Reims	France	29
Brehaut	Solange	Université de Mons	Belgique	548
Breithaupt	Sandrine	HEP Vaud	Suisse	381, 387
Brendel	Michelle	Université du Luxembourg	Luxembourg	107
Breton	Hervé	Université François-Rabelais	France	421
Briancon	Muriel	Université Aix-Marseille	France	445, 447
Bünzli	Luc-Olivier	HEP Vaud	Suisse	152
Burgermeister	Pierre-François	Université de Genève	Suisse	469
Burton	Réginald	Université du Luxembourg	Luxembourg	97
Buser	Mélanie	HEP des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel	Suisse	99
Buyse	Alexandre	Université Laval	Canada	347, 351, 358, 535, 543
Calmus	Caroline	Université de Reims Champagne Ardenne	France	565
Cambier	Carole	Université de Liège	Belgique	375
Cameran	Julie	Institut de Formation de l'Administration fédérale	Belgique	7
Canário	Rui	Université de Lisbonne	Portugal	403
Canter	Sandrine	Université Libre de Bruxelles	Belgique	555, 572
Caprioara	Daniela	Université Ovidius de Constanta	Roumanie	105
Carlier	Ghislain	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Léonard De Vinci	Belgique	121
Caron	Josiane	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	543
Cartier	Sylvie	Université de Montréal	Canada	439, 578
Carulla	Cristina	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	219
Cataldo	Didier	Université de Liège	Belgique	183
Cavaco	Carmen	Université de Lisbonne	Portugal	403
Chafiq	Nadia	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	49
Chanudet	Maud	Université de Genève	Suisse	469
Chartier	Philippe	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle	France	547, 550
Chataoui	Maguy	Université Libanaise	Liban	307
Chesné	Jean-François	Ministère de l'Education nationale	France	478
Chibane	Mohamed	Université Akli Mohand Oulhadj Bouira	Algerie	59, 281
Chilotti	Pasquale	Université Lumière Lyon 2	France	289
Clerc-Georgy	Anne	HEP Vaud	Suisse	507
Coen	Pierre-François	HEP Fribourg	Suisse	341, 353, 358
Colaax	Catherine	Université de Liège	Belgique	115, 257
Colognesi	Stéphane	Haute Ecole Vinci ENCBW	Belgique	336, 436
Constantin	Sonia	Université Saint-Joseph	Liban	251
Coppé	Sylvie	Université Lyon 1	France	461, 481
Coray	Michel	Université de Genève	Suisse	469
Cordoba	Adrian	Université de Genève	Suisse	514
Corswarem	Julie	Haute Ecole Pédagogique de la Province de Liège	Belgique	565
Cortessis	Sandrine	Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle	Suisse	425
Corti	Diego	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	225

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Coutat	Sylvia	Université de Genève	Suisse	469
Crahay	Vinciane	Université de Liège	Belgique	183, 207
Crozet	Cyril	Université Paris 13	France	290
Cusinay	Michèle	HEP Vaud	Suisse	152
D'ugo	Rossella	Université degli Studi di Urbino Carlo Bo	Italie	157
Danhier	Julien	Université Libre de Bruxelles	Belgique	560
De Clercq	Mikaël	Université Catholique de Louvain	Belgique	112, 303
De Lièvre	Bruno	Université de Mons	Belgique	86, 512, 538
De Paor	Cathal	Mary Immaculate College	Irlande	412
De Pietro	Jean-François	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	445, 451
de Simone	Soraya	HEP Vaud	Suisse	383
De Stercke	Joachim	Université de Mons	Belgique	535, 538
de Viron	Françoise	Université Catholique de Louvain	Belgique	407
Deaudelin	Colette	Université de Sherbrooke	Canada	295
Dechamboux	Lionel	Université de Genève	Suisse	521, 530
Defaweux	Valérie	Université de Liège	Belgique	183, 207, 211, 373
Defoin	Christine	Haute Ecole Provinciale de Charleroi-Université du travail	Belgique	565, 568
Dehon	Arnaud	Université de Mons	Belgique	263, 557
Delcroix	Geoffrey	Université de Mons	Belgique	86, 512
Delepière	Maud	Université Libre de Bruxelles	Belgique	390
Delfosse	Catherine	Université de Liège	Belgique	261
Delhez	Eric	Université de Liège	Belgique	119
Delorme	Coralie	Université de Genève	Suisse	527
Deltand	Muriel	Haute Ecole de Bruxelles	Belgique	31
Delvenne	Philippe	Université de Liège	Belgique	183
Demeuse	Marc	Université de Mons	Belgique	355, 365, 553, 557
Demonty	Isabelle	Université de Liège	Belgique	487
Dénervaud	Hervé	Université de Genève	Suisse	514
Deriaz	Daniel	Université de Genève	Suisse	73, 514
Derobertmeasure	Antoine	Université de Mons	Belgique	557
Detroz	Pascal	Université de Liège	Belgique	261, 370, 375
Devillers	Yves	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Léonard De Vinci	Belgique	121
Diédhiou	Ben	CRIFPE	Canada	437
Dierendonck	Christophe	Université du Luxembourg	Luxembourg	33, 97
Dondelinger	Serge	Lycée Technique d'Esch-sur-Alzette	Luxembourg	39
Dony	Marie-France	Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet	Belgique	565, 569
Dorier	Jean-Luc	Université de Genève	Suisse	469
Dorval	Anne-Gaëlle	Université de Rennes 2	France	426
Dujardin	Jean-Marie	Université de Liège	Belgique	587, 589
Dumont	Ariane	Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud	Suisse	369, 378
Duong Thi	Dan Thanh	Université de Montréal	Canada	238
Dupeyron	Jean-François	Université de Bordeaux (ESPE)	France	449
Dupierreux	Ingrid	Université de Liège	Belgique	373

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Durand	Micheline-Joanne	Université de Montréal	Canada	167, 499
Duroisin	Natacha	Université de Mons	Belgique	359, 360, 364, 365
El Gadi	Mohammed	Université Mohammed Premier	Maroc	215
El Hage	Fadi	Université Saint-Joseph	Liban	48
El-Khatib	Wassim	Université Libanaise	Liban	50
Elmadhi	Adil	Université Ibn Tofail	Maroc	169
Eneau	Jérôme	Université de Rennes 2	France	426
Ernst	Denise	Université de Liège	Belgique	211
Etienne	Richard	Université Paul Valéry Montpellier 3	France	133
Fagnant	Annick	Université de Liège	Belgique	315, 327, 445, 485, 487
Fauconnier	Marie-Laure	Université de Liège	Belgique	257
Ferrara	Mélanie	Université de Mons	Belgique	71
Filali	Saida	Ministère du travail	Maroc	76, 215
Florquin	Sandra	Université de Liège	Belgique	207, 373
Fornerino	Marianela	Grenoble Ecole de Management	France	54
Fotis Roume	Stéphane	FEG-GREQAM / Laboratoire ADEF	France	131
Fraselle	Annick	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	267
Fréchette	Elise	Université de Laval	Canada	173
Freiman	Viktor	Université de Moncton	Canada	332
Frenay	Mariane	Université Catholique de Louvain	Belgique	112, 303, 305
Frenette	Eric	Université Laval	Canada	173
Friant	Nathanaël	Université de Mons	Belgique	71, 560
Frieden	Natalia	Université de Fribourg	Suisse	175
Gabola	Pierra	HEP BEJUNE	Suisse	396
Gagnayre	Remy	Université Paris 13	France	290
Gamo	Sylvie	Université du Luxembourg	Luxembourg	489
Genoud	Philippe A.	Université de Fribourg	Suisse	89, 288
Georges	François	Université de Liège	Belgique	297
Gervais	Thomas	École Polytechnique de Montréal	Canada	201, 436
Gharib	Yvette	Université Saint-Joseph	Liban	251
Giet	Didier	Université de Liège	Belgique	179
Giglio	Marcelo	HEP BEJUNE	Suisse	399, 442
Gilly	Eric	AgroSup Dijon Institut Eduter	France	12
Glomeron	Frédéric	Université d'Orléans	France	197
Goasdoué	Rémi	Université Paris Descartes	France	450
Godener	Armelle	Grenoble Ecole de Management	France	54
Goulet	Jean	Université de Sherbrooke	Canada	295
Goyette	Nancy	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	535, 536
Grandjean Lapierre	Emilie	Université de Laval	Canada	349
Grapin	Nadine	Université Paris Diderot	France	485, 497
Gremion	Christophe	HEP Fribourg	Suisse	341, 346
Gretsch	Gérard	Université du Luxembourg	Luxembourg	101

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Grosstephan	Vincent	ESPE de l'académie de Reims	France	29
Grugeon-Allys	Brigitte	Université de Paris Diderot	France	497
Grzyb	Anne	Université catholique de Louvain	Belgique	69
Guertin-Baril	Thaïs	Université de Montréal	Canada	578
Guex	Jean-Pierre	Université de Genève	Suisse	469
Guillaume	Michèle	Université de Liège	Belgique	290
Guimarães	Paula	Université de Lisbonne	Portugal	403
Guisset	Marc-Eric	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	110
Gustin	Pascal	Université de Liège	Belgique	375
Hadchiti	Roula	Université Laval	Canada	173
Hajbi	Rachid	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	76
Halleux	Geneviève	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	267
Hallouane	Zouina	Université Akli Mohend Oulhadj Bouira	Algérie	59, 281
Hanin	Vanessa	Université Catholique de Louvain	Belgique	329
Haroun	Zineb	Université Constantine 1	Algérie	333, 454, 491
Hébert	Marie-Hélène	Université du Québec à Rimouski	Canada	95, 173
Hedhili	Narjess	Institut supérieur des études Technologiques de charguia, Tunis	Tunisie	147
Heldenbergh	Anne	Université de Mons	Belgique	565, 571
Heutte	Jean	Université Lille Nord de France	France	35
Hindryckx	Marie-Noëlle	Université de Liège	Belgique	323
Hismans	Geoffrey	Université de Mons	Belgique	364
Hoebeke	Maryse	Université de Liège	Belgique	297
Hoteit	Ilham	Université Libanaise	France	249
Houssemand	Claude	Université du Luxembourg	Luxembourg	552
Hubert	Benoît	SNEP-FSU	France	29
Iftime	Alina	Université Ovidius de Constanta	Roumanie	105
Isoz	Annick	HEP Lausanne	Suisse	387
Issaïeva Mou-barak	Elisabeth	Université de Lausanne	Suisse	273
Jacqmot	Christine	Université Catholique de Louvain	Belgique	51, 69, 215
Jacquet	Maud	Université de Liège	Belgique	297
Jadoulle	Jean-Louis	Université de Liège	Belgique	456
Jaillet	Alain	Université de Strasbourg	France	344
Jeannin	Laurent	Université de Cergy-Pontoise	France	227, 344
Jehl	Jean-Philippe	Université de Lorraine	France	587, 592
Jérôme	Françoise	Université de Liège	Belgique	261
Joigneaux	Christophe	Université Paris Est Créteil	France	509
Kaddari	Fatiha	Université Sidi Mohamed Ben Abdellah	Maroc	333
Kappeler	Gabriel	Université de Fribourg	Suisse	89, 288
Kassam	Shanoor	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	219
Kerger	Sylvie	Université du Luxembourg	Luxembourg	101
Khyati	Abderrahim	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	83
Kruyts	Nathalie	Université Catholique de Louvain	Belgique	305
Laclau	Vincent	Université Lumière Lyon 2	France	16

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Laflotte	Lara	Université de Genève	Suisse	188
Lafont	Pascal	Université Paris Est Créteil	France	430
Lakdim	Abdellatif	lycee Moulay Hassan Fes	Maroc	243
Lambert	Isabelle	Université de Liège	Belgique	245
Lameul	Geneviève	Université de Rennes 2	France	426
Landry	Nicole	Université du Québec à Montréal	Canada	391
Laschet	Mélanie	Université de Liège	Belgique	323
Le Cogiuec	Eric	Université du Québec à Montréal	Canada	301
Le Hebel	Florence	Univeristé de Lyon 2	France	481
Le Maire	Nathalie	Université de Liège	Belgique	177, 257
Leclercq	Gilles	Université de Lille 1	France	416
Leclercq	Dieudonné	Université de Liège	Belgique	290, 292
Lecomte	Béatrice	Université de Liège	Belgique	265
Leduc	Diane	Université du Québec à Montréal	Canada	301
Lefèbvre	Noëlle	Université de Lille 1	France	416
Lemaire	Eric	Haute Lucia de Brouckère	Belgique	177
Lenzen	Benoît	Université de Genève	Suisse	77, 514
Lepareur	Céline	Université Pierre Mendès	France	465
Leroux	Julie Lyne	Université de Sherbrooke	Canada	295, 438
Leroy	Véronique	Université Catholique de Louvain	Belgique	303
Leroyer	Laurence	Université de Caen Basse-Normandie	France	92
Lison	Christelle	Université de Sherbrooke	Canada	135
Loisy	Catherine	École Normale Supérieure de Lyon	France	63
Loye	Nathalie	Université de Montréal	Canada	238, 485, 493
Luisoni	Marc	HEP Fribourg	Suisse	154
Machado	Cristiane	Université do Vale do Saucá	Brésil	277
Maes	Olivier	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Louvain en Hainaut	Belgique	123
Magis	David	Université de Liège	Belgique	581, 582
Magrez	Hamid	CRMEF de l'Oriental - Oujda	Maroc	139, 141
Malacorda	Sabrina	Espace Entreprise, Genève	Suisse	273, 275
Marcoux	Géry	Université de Genève	Suisse	503, 505
Maréchal	Marielle	Université de Liège	Belgique	235
Marique	Pierre-Xavier	Université de Liège	Belgique	297
Martin	Daniel	HEP Vaud	Suisse	383
Martineau	Stéphane	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	349, 353, 535, 543
Martinez	Pierre-Michel	FEG-GREQAM / Laboratoire ADEF	France	137
Massart	Valérie	Université de Liège	Belgique	179
Matagne	Denis	Haute Ecole de Bruxelles	Belgique	41
Maurer	Roland	Université de Mons	Belgique	360, 361
Melfi	Giuseppe	HEP des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel	Suisse	99, 144
Mélot	France	Université de Liège	Belgique	207, 371
Ménard	David	École Polytechnique de Montréal	Canada	201

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Mercier-Brunel	Yann	Université d'Orléans	France	171
Merminod	Laurence	Université de Genève	Suisse	469
Metral	Jean-François	Agrosup Dijon	France	522
Meyers	Raymond	Université du Luxembourg	Luxembourg	552
Milmeister	Marianne	Université du Luxembourg	Luxembourg	33
Milmeister	Paul	Université du Luxembourg	Luxembourg	33
Milstein	Catherine	Université Catholique de Louvain	Belgique	112
Minassian	Laure	Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis	France	279
Moniotte	Julien	Université de Picardie Jules Verne	France	79
Monnard	Isabelle	HEP Fribourg	Suisse	154
Montpied	Pascale	Université de Lyon 2	France	481
Morales Villabona	Fernando	Université de Genève	Suisse	573, 574
Morend	Laura	Université de Lausanne	Suisse	181
Morin	Maxim	Université de Montréal	Canada	201, 581, 585
Morrisette	Joëlle	Université de Montréal	Canada	229, 435, 437
Mottier Lopez	Lucie	Université de Genève	Suisse	273, 275, 518
Mouffe	Mireille	Université de Montréal	Canada	161
Mougenot	Lucie	Université de Picardie Jules Verne	France	79
Mounier	Eric	Université Paris Est Créteil	France	322
Mourad	Eliane	Université de Montréal	Canada	439
Moussetad	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	104
Multon	Sylvie	Université de Liège	Belgique	207, 377
Murphy	Helen	Waterford Institute of Technology	Irlande	412
Naboulsi	Randa	Université Libanaise	Liban	249
Nahed	Rosette	Université Saint-Joseph	Liban	48
Nidegger	Christian	Service de la recherche en éducation (SRED), Genève	Suisse	223
Nizet	Isabelle	Université de Sherbrooke	Canada	295, 438
Noiroux	Kevin	Université de Liège	Belgique	19
Norma	Zakaria	Université Saint-Esprit de Kaslik	Liban	126
Northcott	Katie	Université de Genève	Suisse	469
Obré	Yves	C2RP Nord-Pas-de-Calais	France	416
Osma	Islam	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	209
Pagnoul	Pierre	Université de Liège	Belgique	20
Pariat	Marcel	Université Paris Est Créteil	France	430
Parlascino	Emmanuelle	Université de Liège	Belgique	338
Pasquini	Raphaël	HEP Vaud	Suisse	52, 236, 459
Perret	Cathy	Université de Bourgogne	France	553, 563
Perriard	Laurent	ES Asur	Suisse	342
Pétre	Benoit	Université de Liège	Belgique	290
Pfaff	Nathalie	Université Paris Est Créteil	France	322
Philippot	Thierry	Université de Reims Champagne-Ardenne	France	311
Pignault	Anne	Université du Luxembourg	Luxembourg	552

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Pilet	Julia	Université Paris Est Créteil	France	473
Pirard	Florence	Université de Liège	Belgique	245
Poffé	Corentin	Université de Liège	Belgique	323
Poncelet	Débora	Université du Luxembourg	Luxembourg	101
Portelance	Liliane	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	543
Poumay	Marianne	Université de Liège	Belgique	297
Poussin	Bernard	Université de Genève	Suisse	514
Presse	Marie-Christine	Université Lille 1	France	401
Proulx	Marie-Eve	Université de Montréal	Canada	499
Quatresooz	Pascale	Université de Liège	Belgique	207, 373
Radid	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	209
Raïche	Gilles	Université du Québec à Montréal	Canada	581, 584
Randaxhe	David	Université de Liège	Belgique	587, 590
Raoui	Manal	Université de Montréal	Canada	439, 578
Rege Colet	Nicole	Université de Strasbourg	France	217
Remy	Sébastien	Institut de Formation de l'Administration fédérale	Belgique	7
Reuter	Robert	Université du Luxembourg	Luxembourg	39
Revilloud	Malika	Université de Genève	Suisse	188
Riachi	Mireille	Université de Balamand	Liban	23
Rocher	Thierry	Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)	France	237
Rodriguez-Smith	Sabine	Université Paris Descartes	France	450
Roland	Nathalie	Université Catholique de Louvain	Belgique	112
Romainville	Marc	Université de Namur	Belgique	121
Ronveaux	Christophe	Université de Genève	Suisse	517
Rorive	Dominique	Université de Liège	Belgique	587, 590
Roth	Murielle	IRDP Neuchâtel	Suisse	452
Rothenbühler	Patricia	HEP Bejune	Suisse	459
Ruelle	Jean	Université Catholique de Louvain	Belgique	305
Ruiz-Primo	Maria Araceli	Université de Colorado Denver	États-Unis	219
Sabir	Brahim	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	104
Saint-Bauzel	Roxane	Université de Mons	Belgique	367
Saint-Louis	Marina	Université Laval	Canada	173
Salmi	Khalid	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	139, 141
Salmon	Arnaud	ARES	Belgique	407
Sanchez	Miriam	HEP Vaud	Suisse	387
Sanchez Abchi	Veronica	Université de Genève	Suisse	452
Sannier-Bérusseau	Charlotte	Université de Laval	Canada	349, 356
Sarraf	Scarlet	Université Libanaise	Liban	50
Sayac	Nathalie	Université Paris Diderot	France	485, 495
Schaffer	Patrick	Université de Liège	Belgique	207, 265, 371
Scheffers	Patricia	Université de Liège	Belgique	301
Schillings	Patricia	Université de Liège	Belgique	315, 338
Serry	Sophie	Université de Genève	Suisse	511, 515

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Sieber	Maud	Université de Fribourg	Suisse	353
Simons	Germain	Université de Liège	Belgique	20
Siquelli	Sônia	Universidade Federal de Sao Carlos-Ufscar	Brésil	61
Smets	Pierre	Institut Supérieur Pédagogique Galilée	Belgique	392
Soetewey	Sabine	Université de Mons	Belgique	360, 364, 365
Souissi	Fathia	Université Badji Mokhtar	Algérie	333, 491
Soulier	Sébastien	Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand	France	370
Soussi	Anne	Service de la recherche en éducation (SRED), Genève	Suisse	223
Stassen	Jean-François	Université de Genève	Suisse	30
Stevens	Xavier	Université de Liège	Belgique	456
Studer	Patrick	HEP BEJUNE	Suisse	397
Talbi	Mohammed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	49, 83
Tapsoba	Joceline	Université de Reims Champagne-Ardenne	France	311
Temperman	Gaetan	Université de Mons	Belgique	90, 512, 538
Tessaro	Walther	Université de Genève	Suisse	435, 443
Théoret	Manon	Université de Montréal	Canada	535, 540
Tiberghien	Andrée	Université de Lyon 2	France	481
Tossings	Patricia	Université de Liège	Belgique	119
Touri	Bouzekri	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	104
Touri	Bouzekri	Université Hassan 2 Mohammedia Casablanca	Maroc	104
Triby	Emmanuel	Université de Strasbourg	France	420
Trudel	Marcel			385
Truffer Moreau	Isabelle	Haute Ecole Pédagogique du Valais	Suisse	507
Vadot	Sara	Université de Lausanne	Suisse	181
Valois	Pierre	Université Laval	Canada	95
Van Antwerpen	Pierre	Université Libre de Bruxelles	Belgique	107
Van De Poël	Jean-François	Université de Liège	Belgique	265
Van Nieuwenhoven	Catherine	Université Catholique de Louvain	Belgique	123, 329, 336, 436
Van Roey	Hélène	Haute Ecole Libre de Bruxelles Ilya Prigogine	Belgique	118
Vanden Dael	Anaëlle	Université Libre de Bruxelles	Belgique	107
Vander Poorten	Françoise	Haute école en hainaut	Belgique	565, 570
Vandeweerd	Jean-Michel	Université de Liège	Belgique	375
Vannini	Ira	Université de Bologne	Italie	157
Vantourout	Marc	Paris Descartes	Belgique	500
Vanwinkel	Arlette	Haute Ecole Francisco Ferrer	Belgique	118, 177
Vermelle	Marie-Christine	Université de Lille 1	France	416
Verpoorten	Dominique	Université de Liège	Belgique	261, 257, 265
Veullerot	Estelle	AgroSup Dijon Institut Eduter	France	12
Veuthey	Carole	Université de Genève	Suisse	503, 505
Vifquin	Jean-Marc	Haute Ecole Louvain en Hainaut	Belgique	187
Villeneuve	Stéphane	Université du Québec à Montréal	Canada	56
Vitale	Margherita	Secondo Istituto Comprensivo Ceglie Messapica	Italie	43
Vivian	Robin	Université de Mons	Belgique	367

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Vlassis	Joëlle	Université du Luxembourg	Luxembourg	327, 489
Voirol	Catherine	Université de Bourgogne	France	194
Voisard	Nicolas	HEP Bejune	Suisse	77
Vonie	Stella	Université de Strasbourg	France	217
Wanlin	Philippe	Université de Genève	Suisse	187
Watthiez	Rudi	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	436
Weatherspoon	Alodie	Université de Liège	Belgique	207, 371
Weber Guisan	Saskia	Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle	Suisse	425
Weis	Christiane	Université du Luxembourg	Luxembourg	33
Wentzel	Bernard	HEP BEJUNE	Suisse	150, 395, 399
Wilquin	Hugues	Université de Mons	Belgique	364
Xu	Yiru	Université Lyon 2	France	231
Younès	Nathalie	Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand	France	249, 369, 370
Zakaria	Norma	Université Saint Esprit de Kaslik	Liban	126
Ziyyat	Abdelhak	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	139, 141
Zourhlal	Ahmed	Université du Québec à Chicoutimi	Canada	157