



Actes du colloque



33^{ème} colloque de l'ADMEE-EUROPE

« Pluralité de contextes, pluralité d'évaluations en éducation :
quelles interactions et quels enjeux ? »

du 12 au 14 avril 2022 - Guadeloupe (France)
en présentiel et distanciel

Site web du colloque : ADMEEGP2022

Autour des axes thématiques :

1. L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?
2. Former à l'évaluation à la croisée de contextes multiples : vers une culture plurielle ?
3. L'évaluation de dispositifs et de politiques de formation : comment conjuguer des sources multiples ?

Table des matières

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| RESUMES DES CONFERENCES PLENIERES..... | 2 |
| RESUMES ET TEXTES DES SYMPOSIUMS | 18 |
| (SYMPOSIUM A) ~ TIRER PARTI DES CONSONANCES ET DISSONANCES DANS L'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION | 19 |
| <i>Symposium long A1 – Session 8</i> | 21 |
| <i>Symposium long – A2 Session 9</i> | 30 |
| (SYMPOSIUM B) ~ AGIR ÉVALUATIF, CONTEXTES ET INÉGALITÉS SCOLAIRES EN EPS | 36 |
| <i>Symposium long B1 – Session 7</i> | 39 |
| <i>Symposium long B2 – Session 10</i> | 50 |
| (SYMPOSIUM C) ~ MISES EN RECITS ET RECONNAISSANCE D'EXPÉRIENCES À LA LUMIÈRE DES ÉVALUATIONS EN CONTEXTES INCERTAINS..... | 59 |
| <i>Symposium long C1 – Session 23</i> | 61 |
| <i>Symposium long C2 – Session 26</i> | 80 |
| (SYMPOSIUM D) ~ FORMATION PROFESSIONNALISANTE À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN QUESTIONS : ANALYSE DE DISPOSITIFS INTERROGÉS À LA LUMIÈRE DE DIFFÉRENTS CONTEXTES | 98 |
| <i>Symposium long D1 – Session 24</i> | 100 |
| <i>Symposium long D2 – Session 25</i> | 111 |
| (SYMPOSIUM E) ~ LA TECHNOLOGIE AU SERVICE DE L'ALLIANCE PÉDAGOGIQUE : QU'EST-CE QUE DES OUTILS INNOVANTS ET LES TRACES QU'ILS PRODUISENT SOUTIENNENT LES ÉCHANGES ENTRE PROTAGONISTES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA FORMATION | 121 |
| SESSION 6 – SYMPOSIUM COURT E..... | 123 |
| (SYMPOSIUM F) ~ RÔLE COMPLEXE DE L'ÉVALUATION DANS LES FORMATIONS EN ALTERNANCE À VISÉES PROFESSIONNALISANTES | 135 |
| <i>Session 22– Symposium long F1</i> | 137 |
| <i>Session 27– Symposium long F2</i> | 147 |
| <i>Session 34 – Symposium long F3</i> | 163 |
| (SYMPOSIUM G) ~ VIDÉOSCOPIE COMME AIDE À L'(AUTO)ÉVALUATION À DES FINS DE PROFESSIONNALISATION | 169 |
| <i>Session 49 – Symposium long G1</i> | 172 |
| <i>Session 50 – Symposium long G2</i> | 182 |
| (SYMPOSIUM H) ~ ÉVALUER L'ORAL QU'EST-CE QUE ON EST CHERCHEUR OU ENSEIGNANT : QUELS DISPOSITIFS, QUELLES RÉTROACTIONS ET QUELS INSTRUMENTS ?..... | 189 |
| <i>Session 46 – Symposium long H1</i> | 192 |
| <i>Session 53 – Symposium long H2</i> | 202 |
| (SYMPOSIUM I) ~ ÉVALUER POUR PILOTER: DÉVELOPPEMENT DE DISPOSITIFS D'ÉVALUATION DE FORMATION EN CONTEXTES PLURIELS | 209 |
| <i>Session 48 – Symposium long I1</i> | 211 |
| <i>Session 51 – Symposium long I2</i> | 222 |
| (SYMPOSIUM J) ~ LES LIENS ENTRE RECHERCHE ET FORMATION DANS LE CHAMP DE LA PROFESSIONNALISATION..... | 230 |
| <i>Session 47 – Symposium long J1</i> | 232 |
| <i>Session 52 – Symposium long J2</i> | 242 |
| (SYMPOSIUM K) ~ LES DÉMARCHES ÉVALUATIVES EN CONTEXTE D'INCLUSION : DES APPRENTISSAGES AU CLIMAT SCOLAIRE..... | 252 |
| <i>Session 21 – Symposium long K1</i> | 254 |
| <i>Session 28 – Symposium long K2</i> | 262 |
| RESUMES ET TEXTES DES COMMUNICATIONS INDIVIDUELLES | 265 |
| RESUMES DES COMMUNICATIONS PAR POSTERS | 671 |
| LISTE DES INTERVENANTS PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE | 679 |



Résumés des conférences plénières



Les contextes dans l'étude internationale des politiques et des dispositifs de formation. Chercher et former par le comparatisme



Régis MALET, Professeur des universités

Institut Universitaire de France, Université de Bordeaux,
France

Mardi 12 avril 2022 (9h, heure de Guadeloupe)

On s'intéresse à la portée sémiotique du comparatisme en éducation en appui de travaux réalisés ou en cours sur le développement professionnel des enseignants et les dispositifs inclusifs et de formation dans des contextes culturo-linguistiques éloignés (Malet, 2017, 2021 ; Malet & Bian 2021 ; Malet & Liu 2021). La question de la contextualisation sociale et spatiale dans la construction des objets est abordée sous l'angle des échelles d'intelligibilité de l'action éducative et des enjeux de caractérisation et de relation des politiques et dispositifs éducatifs, invitant à un pluralisme méthodologique (Malet 2022).

On soulignera la fécondité d'une démarche de connaissance qui ne fait pas de l'éloignement un obstacle mais un chemin vers la clarification des « orientations conceptuelles collectives » et de leur expression locale (Malet 2016), propre à donner consistance à des objets saisis en référence à des processus de valorisation à différentes échelles. Ce travail comparatiste requiert un effort de traduction -en finalités, représentations, usages et pratiques- des politiques et dispositifs d'éducation. Ce sont ces variations sémiotiques qui sont au cœur de la démarche et font aussi son intérêt pour le déploiement de dispositifs d'évaluation et de formation (Malet & Derivry 2022). Bien des travaux ont souligné combien le travail du comparatiste débute avec la construction de la comparabilité des idées (Bray ; Broadfoot ; Novoa ; Osborn ; Thomas). Cela conduira à préciser la double tâche du comparatiste : s'assurer des usages des notions en contextes ; clarifier les idées auxquelles ces usages réfèrent et dont l'exploration se déploie à divers niveaux : linguistique, social, politique, axiologique, praxéologique.

L'approche par études de cas comparées et construites sur la base de méthodologies mixtes permettent de reconnaître des variations sémiotiques dans la construction de l'action éducative en contextes (Bergene 2007 ; Davidov et al. 2018 ; Hole 2007 ; Malet 2022 ; Mjoset, 2009). Nous verrons ainsi comment la démarche comparatiste présente un intérêt tant sur les plans de la recherche que de la formation et de l'intervention socioéducative.

Notice biographique :

Professeur à l'Université de Bordeaux, Régis Malet a dirigé le Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES) de 2012 à 2018, avant d'être nommé membre senior de l'Institut Universitaire de France en octobre 2018. Auparavant, il avait assumé les fonctions de directeur de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Lille 3 puis de directeur de la recherche et du développement international de l'ESPE d'Aquitaine.

Président de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC) et rédacteur en chef de la revue *Éducation Comparée* depuis 2006, il a créé et codirige le master bilingue Formation de formateurs à l'International de l'INSPE de Bordeaux.

Ses domaines de recherche sont l'analyse des politiques éducatives, la formation des enseignants, l'inclusion sociale et les politiques curriculaires, dans une perspective souvent comparative et internationale.

Régis Malet a une longue expérience d'enseignant, de formateur, d'analyste des politiques éducatives. Co-président de la Conférence de Comparaisons Internationales de la Formation continue des enseignants (CCI-CNESCO) en 2020, expert international régulier (Commission Européenne, Parlement Européen, MENSUR, Confemen-Pasec...), Régis Malet a dirigé et produit de nombreuses recherches et rapports sur l'école, les enseignants et l'analyse des politiques éducatives et de formation.

L'évaluation au prisme de la contextualisation : l'exemple du système éducatif français. Vers une théorie de l'évaluation contextualisée ?



Antoine DELCROIX, Professeur des universités,

Université des Antilles, France Outre-Mer

Mardi 12 avril 2022 (9h40, heure de Guadeloupe)

Dans les pays présentant simultanément des contextes géographiques et sociétaux très variés et un système éducatif très centralisé, la question de l'évaluation se pose de manière particulière dans l'articulation des différents niveaux d'intervention : celui de l'État, souvent le seul prescripteur, celui des divisions territoriales disposant parfois de peu de marges dans l'exécution des décisions nationales, et celui des acteurs de terrain souvent tiraillés entre le respect des dispositions réglementaires et le besoin d'adapter leurs interventions aux caractéristiques contextuelles de leur lieu d'exercice.

Cette question ne peut faire l'économie de réinterroger les finalités assignées au système éducatif par le pouvoir politique et, en particulier, les connaissances, compétences et valeurs qu'il a pour mission de transmettre. Il s'agit donc d'insérer la question de l'évaluation dans une perspective plus globale, proche de l'approche de la transposition que possédait Michel Verret. Cette approche interroge l'ensemble de la chaîne de transposition, en partant de la transposition des savoirs et des valeurs stricto sensu, et en aboutissant aux évaluations que le système met en place. Pour ce dernier point, il est autant question de mesurer les acquisitions des élèves que de vérifier l'accomplissement par les institutions (établissements scolaires, universités...) de leur mission avec toutes les diligences nécessaires. En bref, il s'agit de s'assurer, pour l'État, que le système éducatif – par les transpositions qui s'y opèrent – joue socialement le rôle qui lui est confié.

Nous présenterons deux exemples pris dans le système éducatif français qui constitue un prototype d'organisation très centralisée s'adressant à un pays aux contextes très divers. Ces exemples renvoient aux deux facettes relevées plus haut, l'évaluation des acquisitions par les élèves et étudiants et celle des institutions.

Le premier exemple sera celui des examens permettant l'obtention de diplômes nationaux et des concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire. Les acteurs territoriaux sont alors confrontés à la nécessité de préparer au mieux leurs élèves ou étudiants à ces épreuves nationales, tout en assurant une connaissance suffisante des caractéristiques propres au territoire qui sera assez souvent le lieu d'exercice des lauréats.

Le second exemple sera celui de l'évaluation d'une institution d'enseignement supérieur par l'autorité en charge de ce processus. Les démarches d'assurance-qualité conduisent souvent à des processus normalisés et stérilisés, souvent conçus de manière relativement rigide, aussi bien par les critères

d'évaluation retenus que par l'infrastructure technique (ou technocratique ?) associée. Ainsi, les acteurs locaux peuvent les vivre comme inappropriés, voire injustes, ce qui peut provoquer une défiance à l'égard du processus.

Ces exemples s'inscrivent dans un débat plus général sur l'articulation entre le local et le global, maintenant bien documenté dans le champ de la contextualisation didactique. Notre espoir est de contribuer au questionnement sur la nécessité d'une théorie de l'évaluation contextualisée, qui pourrait trouver ses bases dans les différentes contributions de ce colloque.

Notice biographique :

Antoine Delcroix est professeur à l'université des Antilles, exerçant ses activités d'enseignement à l'INSPÉ de l'académie de la Guadeloupe et de recherche au Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF). Outre l'exercice de responsabilités et missions dans le système universitaire, il a participé à la fondation du CRREF, unité de recherche qu'il a dirigé dix ans. Il est actuellement directeur de la revue Contextes & didactiques.

Après une première partie de carrière scientifique consacrée à la recherche en mathématiques, il s'est tourné vers la recherche en éducation en interrogeant plus particulièrement les relations entre les contextes et les situations d'apprentissages ou d'enseignement. Ses questionnements portent sur les manières dont les différents acteurs du système gèrent (aux échelles macro, méso et micro) les relations complexes entre les injonctions politiques, réglementaires ou d'autres natures et les situations effectives rencontrées dans l'activité en contexte. Il a participé à l'encadrement, ou encadre actuellement, sept thèses et habilitations à diriger les recherches. Parallèlement, il conduit des travaux de recherche en didactique des mathématiques, domaine dans lequel il a dirigé ou dirige actuellement plusieurs thèses.

La relation entre l'évaluation formative, le langage et le contexte scolaire pour soutenir l'apprentissage en classe



Janet CERDA, Chercheuse, Université de Los Angeles, États-Unis

et Margaret HERITAGE, Professeure à l'Université de Los Angeles¹

Mardi 12 avril 2022 (14h30, heure de Guadeloupe)

[fr] Cette conférence se centre sur les relations entre l'évaluation formative, le langage, l'autorégulation, la corégulation et le contexte d'apprentissage. L'évaluation formative est considérée comme un ensemble de pratiques qui encouragent, à la fois les enseignants et les apprenants, à rechercher des preuves de la manière dont les élèves développent leurs connaissances, leurs compétences et leur compréhension dans l'intention de les utiliser pour améliorer leurs apprentissages. L'autorégulation est conceptualisée comme le processus par lequel les apprenants fixent des objectifs, exécutent, réfléchissent et adaptent leurs apprentissages en vue de leur optimisation. La corégulation fait référence à l'influence conjointe de l'autorégulation des élèves et de la régulation faite par les enseignants (ou d'autres personnes) sur l'apprentissage des élèves. L'autorégulation est portée par les individus comme un processus personnel, tandis que la corégulation implique des changements dans la gestion de la régulation entre un apprenant et une autre personne. À son tour, l'autorégulation et la corégulation sont influencées par le contexte d'apprentissage, qui est composé de caractéristiques sociales et psychologiques. Les caractéristiques sociales comprennent les normes et les pratiques de la classe, et les caractéristiques psychologiques renvoient aux conceptualisations, croyances et valeurs partagées par l'enseignant et les élèves. Plus précisément, nous aborderons : 1) comment l'évaluation formative peut promouvoir l'autorégulation et la corégulation ; 2) le rôle de la langue dans les pratiques d'évaluation formative ; 3) dans quelle mesure et comment le langage est nécessaire pour développer des processus d'autorégulation et de corégulation ; et 4) les caractéristiques contextuelles qui soutiennent et améliorent à la fois l'évaluation formative, les processus de régulation et l'apprentissage des langues. Nous nous inspirerons d'une étude de cas qualitative récente pour illustrer comment l'interrelation entre ces quatre éléments fonctionne dans un environnement bilingue diversifié. Nous discuterons également des implications des résultats de cette étude pour la recherche et la pratique.

[en] This presentation focuses on the interrelationship among formative assessment, language, self- and co-regulation, and the learning context. Formative assessment is considered as a set of practices that encourage both teachers and learners to seek evidence of the ways in which students are developing their knowledge, skills, and understanding with the intention of using the evidence to inform ongoing learning. Self-regulation is conceptualized as the process by which learners set goals, execute, reflect

¹ Cette conférence sera présentée uniquement par Janet CERDA

on, et adapt learning in order to optimize learning. Co-regulation refers to the joint influence of student self-regulation, et of regulation from other sources, including teachers, on student learning. Self-regulation is conducted by individuals as a private process, whereas co-regulation involves shifts in the management of regulation between the learner et another. In turn, self- et co-regulation is influenced by the learning context, which is composed of social et psychological characteristics. Social characteristics consist of classroom norms et practices, et psychological characteristics refer to the conceptualizations, beliefs, et values shared by the teacher et students. Specifically, we will address: 1) how formative assessment can promote self- et co-regulation; 2) the role of language as a primary source of evidence in formative assessment; 3) how language is needed for developing self- et co-regulatory processes; et 4) the contextual characteristics that both support et enhance formative assessment, regulatory processes, et language learning. We will draw from a recent qualitative case study to illustrate how the interrelationship among these four elements operates in a diverse bilingual environment. We will also discuss the implications of findings from this study for both research et practice.

Notice biographique :

[fr] Les recherches de Janet Cerda portent sur le développement psychosocial et bi/multilingue des enfants et des jeunes immigrants tout au long de leur développement ; elles se centrent sur les pratiques d'évaluation en classe et l'enseignement et l'apprentissage en contextes multilingues et multiculturels. Le travail de Cerda s'inspire de ses expériences en tant qu'enseignante et des expériences de ses élèves, de leurs familles et de sa famille en matière de soutien de la langue parlée à la maison dans différents contextes. Cerda termine actuellement son doctorat en développement humain et en psychologie de l'Université de Californie à Los Angeles : elle est boursière de l'Académie Nationale de l'Éducation de la fondation Spencer. Elle est titulaire de diplômes en éducation bilingue de la City University de New York, du Hunter College (M.S.Ed) et du Studio Art de l'Oberlin College (B.A. Hons.)

[en] Janet Cerda's research investigates the psychosocial et bi/multilingual development of immigrant children et youth over time et examines classroom assessment practices that document multilingual et multicultural teaching et learning. Cerda's work is informed by her experiences as a classroom teacher, et by her students', their families', et her family's experiences with supporting the home language in different contexts. Cerda is currently completing her Ph.D. in Human Development et Psychology from the University of California Los Angeles, where she is a National Academy of Education/Spencer Foundation Dissertation Fellow. She holds degrees in Bilingual Education from City University of New York, Hunter College (M.S.Ed) et Studio Art from Oberlin College (B.A. Hons.).

Evaluation des contextes et contextes d'évaluation dans la recherche-intervention. Vers la théorisation d'un tiers-espace de l'évaluation



Jean-François MARCEL, Professeur des universités

Université de Toulouse II, France

Mardi 12 avril 2022 (14h30, heure de Guadeloupe)

Cette conférence se propose d'analyser les questions soulevées par l'évaluation d'une démarche (la recherche-intervention) qui investit des contextes hétérogènes. Pour ce faire, elle propose la co-élaboration d'un « tiers-espace de l'évaluation ».

1 – La recherche-intervention (RI)

Adossée à l'hypothèse d'une mise en relation possible et féconde entre la recherche et l'action, la RI est une démarche de recherche participative qui prend en charge les demetes de conduite ou d'accompagnement du changement au sein des organisations des « métiers adressés à autrui » (enseignement, formation, animation, social, médico-social, santé, etc.)

La RI poursuit trois visées, une visée praxéologique (le « pour ») qui construit la réponse à la demete de transformation, une visée heuristique (le « sur ») de production de savoirs scientifiques et une visée critique (le « par ») qui assume la contribution au changement, exerce une forte vigilance et promeut l'émancipation des participants.

La RI s'ancre dans un principe participatif fondateur (le « avec ») qui couvre à la fois le volet recherche et le volet intervention. Il repose sur la co-élaboration du tiers-espace socio-scientifique (le TESS).

2 – La RI en contextes

La RI mobilise plusieurs types de contextes. Tout d'abord, de par son intitulé, elle met en relation le contexte académique (dont relève la recherche) et un contexte socio-professionnel (dont relève l'intervention) et le trait d'union caractérise cette relation comme une articulation entre deux contextes hétérogènes (dans leurs visées, leurs fonctionnements, leurs temporalités, leurs modes de validation, etc.).

Dans ce prolongement, le TESS se déploie sur 3 contextes de la participation : un premier cercle cible la construction du « en commun » avec l'installation des instances et la prise en charge du projet partagé, un deuxième cercle est celui de la conquête de la reconnaissance, en s'appuyant, en particulier, sur les ressources produites et un troisième cercle, celui de l'essaimage s'ouvre à une autonomie relative des deux partenaires avec, en particulier l'implémentation des ressources (à différentes échelles) ou la diffusion des écrits scientifiques.

3 – Evaluer la RI

L'évaluation de la RI mobilise 3 modèles de l'évaluation (la mesure, la gestion, les valeurs, peut-être articulés au sein d'un « modèle synergique ») qui s'avèrent privilégiés, chacun, pour l'évaluation d'un des cercles du TESS. Cette évaluation prend également en compte le fait qu'elle investit deux contextes d'évaluation (académique et socio-professionnel) dont les registres de validation s'avèrent divergents.

Il apparaît que la co-évaluation que la RI promeut avec son principe participatif, gagnerait à dépasser le stade de « l'évaluation partagée » pour s'atteler à la co-élaboration d'un tiers-espace de l'évaluation.

4 – Le tiers-espace de l'évaluation de la RI

Cette conférence fournira donc l'opportunité de proposer l'amorce d'une théorisation du tiers-espace de l'évaluation de la RI. Elle articulera les visées et le principe de la RI avec les modèles de l'évaluation et investira pour ce faire des dimensions méthodologiques, théoriques, épistémologiques et politiques.

Elle permettra ainsi, en conclusion, de repérer en quoi cette proposition fournit une contribution aux enjeux auxquels est confrontée la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

Quelques références récentes :

Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur In Marcel, J.-F. & Broussal D. (Eds.). *Emancipation et recherche en éducation*, p. 397-422, Paris : Editions du Croquant.

Marcel, J.-F. (2019a). « Action /connaissance » en sciences de l'éducation : la recherche pour outrepasser les logiques, in Bedin, V., Franc, S. & Guy, D. (Dir). *Les sciences de l'éducation pour quoi faire ? Entre action et connaissance*, p. 9-19, Paris : L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2019b). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1.

Marcel, J.-F. (2019c). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 52-2, p. 29-46.

Marcel, J.-F. (2020a). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention in *Sciences de la société* (à paraître).

Marcel, J.-F. (2020b). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention, *Questions Vives* (à paraître).

Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7 (1), 79-91. <https://doi.org/10.7202/1044256ar>

Marcel, J.-F. & Broussal D. (2021). La recherche-intervention : une démarche pour accompagner le changement in Albéro, B. & Thiévenaz, J. (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Enquêter dans les métiers de l'humain* (à paraître).

Robert, A. D. & Marcel J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. In Marcel, J.-F., Bordes, V. & Lescouarch, L. (Eds.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*. p. 25-42, Toulouse : PUM.

Notice biographique :

Jean-François MARCEL est Professeur à l'Université Toulouse Jean-Jaurès où il dirige l'Ecole Doctorale « Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition » (ED CLESCO).

Préalablement, il a dirigé, pendant deux contrats, l'UMR « Education, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS). Il est également responsable du parcours Master Recherches et Expertises en Education et Formation (REEF) de son Département et élu dans différentes instances, dont la Commission Recherche de son Université. Il a également été Directeur de la Recherche à l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA). Par ailleurs, il a piloté l'organisation de plusieurs manifestations internationales, dont les rencontres du REF à Toulouse en juillet 2019.

Il est directeur de collection et de la revue internationale "Les Dossiers des Sciences de l'éducation" aux Presses Universitaires du Midi, *referee* pour une dizaine de revues scientifiques, et expert pour plusieurs organismes en France (notamment l'HCERES) et à l'international (Québec, Suisse, Belgique, Amérique du Sud).

Ses recherches portent sur l'accompagnement du changement en lien avec l'émancipation, le développement professionnel ou les politiques publiques. Elles se déploient dans différents contextes (secteurs de l'enseignement, de l'éducation, de la formation, de l'animation, du social, du médico-social, de la santé, etc.). À cet effet, il mobilise, de manière privilégiée, une démarche participative, la recherche-intervention, qu'il a largement contribué à théoriser.

Mesures, démesures, demi-mesures, contre-mesures...

Évaluer dans une société créole.



Lambert Félix PRUDENT, Professeur émérite de Sciences du Langage

CRREF – Université des Antilles

Mercredi 13 avril 2022 (10h, heure de Guadeloupe)

L'une des questions qui hantent l'enseignant pratiquant dans les Outremer est celle de la **Norme**. Ici, l'histoire nous condamne à comprendre que nous sommes dans un pays où règne, plus qu'ailleurs, la relativité en toutes choses et particulièrement en matière de langue. Trois siècles de colonisation et quatre-vingts ans de statut postcolonial ont façonné une société manifestant en mille lieux une certaine ambivalence dans la désignation des objets, d'où une certaine difficulté à prendre l'exacte mesure des choses.

L'école publique est instaurée aux Antilles à la fin du 19^{ème} siècle mais il lui faudra quelques décennies supplémentaires pour s'installer dans cette géographie périphérique. Depuis que l'exigence de l'égalité citoyenne s'est faite plus forte, les évaluateurs se préoccupent de plus en plus de la mesure du succès ultramarin et, à l'occasion des premiers relevés statistiques, les Autorités s'aperçoivent du décalage entre les attentes et le rendu du système.

Après quarante ans d'exercice dans des Écoles normales, IUFM, ESPE et INSPE, je ne me réclame pas d'une quelconque spécialité des sciences de l'éducation. Je suis linguiste, cherchant depuis longtemps à comprendre comment fonctionne une école qui a ignoré durant cent ans le bilinguisme ambiant et la présence de la langue créole. Mon propos sera de juste de vous sensibiliser à la difficulté de mesurer et d'évaluer dans une telle société.

Dans son constant souci d'évaluer, quantitativement et qualitativement, l'école mesure les niveaux des cours et des élèves, elle fournit des progressions, elle établit des normes et des étalons et elle décerne des diplômes. Pourtant lorsqu'arrive l'évaluation d'organismes extérieurs, (test de préparation militaire, entretien d'embauche d'éventuels employeurs, entrée à l'université ou dans une grete école), on voit resurgir la notion de **décalage**, de **retard**, et la problématique du **rattrapage**. Les pédagogues antillais savent éduquer et former quelques élites qui parviennent à concurrencer les meilleurs élèves des établissements prestigieux. Mais globalement, malgré les 93% de réussite au baccalauréat annoncés triomphalement en fin d'année, nos élèves parlent, lisent, écrivent et calculent moins bien que ceux de la « moyenne nationale ». Alors ?

Pour interroger la nature de l'évaluation, faut-il changer l'instrument de mesure, examiner la langue de l'évaluation ou carrément envisager de changer l'école, pour enfin l'intégrer à son milieu ?

La problématique abordée ici naît d'un paradoxe évaluatif. Les autorités académiques, la presse et l'opinion publique relèvent un fort taux apparent de succès au baccalauréat et vantent les *bons résultats* des différentes filières de l'Université des Antilles. Pourtant divers observateurs signalent des performances médiocres des élèves à la sortie de leur parcours scolaire et de nombreux jeunes font le choix d'étudier dans une université ou un organisme professionnel extérieur au pays. Les indicateurs sont évidemment variés, mais selon que l'on s'appesantisse sur des chiffres traditionnels ou qu'on examine des critères plus qualitatifs, on découvre que, aux yeux mêmes des intéressés, l'école locale ne fonctionne pas très bien. Les taux d'illettrisme sont impressionnants, les professeurs entonnent volontiers l'antienne de la « baisse de niveau » et les évaluations des employeurs reprennent à foison le contrôle imparfait du français, l'absence de culture générale et l'insécurité globale des élèves devant les disciplines scientifiques. Divers spécialistes diagnostiquent les causes des faiblesses du système. Ici, c'est l'hypothèse d'une source sociolinguistique des dysfonctionnements du système éducatif qui est examinée. La population est bilingue, la société vit une confrontation sourde de codes culturels non identifiés et l'école, y compris dans sa composante de formation des maîtres, néglige ou ignore ce contexte complexe. Pour mieux voir les choses, il faut revenir aux instruments de mesure des uns et des autres, expliciter le conflit de normes linguistiques, en un mot s'intéresser à l'élucidation d'un enseignement repensé dans son contexte.

Notice biographique :

Lambert Félix Prudent est Professeur émérite de Sciences du langage à l'Université des Antilles. Il a été directeur de Centre IUFM de Martinique, directeur de l'ESPE Guadeloupe, responsable de l'Unité Mixte de Recherches LCF (Créoles et Francophonie) basée à l'Université de La Réunion et rédacteur en chef de la revue *Études Créoles*. Son champ de recherches embrasse la sociogenèse des langues créoles, l'analyse des pratiques langagières interlectales, et l'aménagement glottopolitique des collectivités en Outremer. Après avoir étudié prioritairement la zone des Caraïbes, il a séjourné douze ans à l'Université de la Réunion pour approfondir les modalités sociolinguistiques propres des Seychelles et des Mascareignes, et esquisser un programme de *Pédagogie de la variation* en contexte créole, présenté dans de multiples publications.

La « complexité » dans l'évaluation des compétences : des défis méthodologiques et contextuels. Cas du Baccalauréat arabe international (IAB)



Fadi EL HAGE, Professeur des universités

Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban

Mardi 13 avril 2022 (10h, heure de Guadeloupe)

Le concept de compétences est complexe de par son caractère à la fois intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif puisqu'il implique la mobilisation d'un savoir-agir complexe, dans un contexte donné (Tardif, 2006). L'évaluation des compétences implique la prise en compte d'un réseau intégré et fonctionnel, formé de composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations (Allal, 2002). Les approches dites qualitatives ont souvent marqué l'évaluation des compétences mobilisées dans des « tâches complexes ». Or, dans toutes ces approches d'évaluation des compétences, dites qualitatives, certes nécessaires, le risque « du caractère dilué de ces mêmes pratiques » existe (Jorro, 2006). Comment compléter ces approches par une mesure quantitative pour mieux se rapprocher d'une évaluation objective des compétences ? Quelle est l'influence de la pluralité des contextes, des idéologies et des croyances, sur l'évaluation des compétences ? À l'échelle d'une situation particulière, celle du Liban, la réforme du système éducatif reste centrée sur les « connaissances » et influencée par la politique, les idéologies, les croyances, les divisions et les religions. Dans ce contexte multiculturel, multiconfessionnel et complexe et dans le but de pouvoir développer les compétences du XXIème siècle chez les élèves, un programme de formation a été appliqué par certains établissements scolaires du Liban et de la région : le Baccalauréat arabe international (IAB). Dans le cadre de ce programme, une recherche a été menée pour concevoir un outil d'évaluation quantitative des compétences (El Hage, Diab & Ephrem, 2020). Des résultats intéressants témoignent de l'influence du contexte social sur le développement des compétences chez ces élèves. Les compétences d'ouverture à autrui (interculturalité, citoyenneté mondiale et respect de la diversité) sont liées fortement à des compétences cognitives importantes, ainsi qu'aux compétences de coopération et de négociation.

Notice biographique :

Professeur El Hage est titulaire d'un Doctorat en Sciences de l'éducation et chercheur associé au Laboratoire LIRDEF de l'Université de Montpellier en France. Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, il est également Consultant en éducation et chef de projets nationaux et internationaux. Après avoir occupé le poste de Doyen de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph jusqu'en septembre 2016, il occupe actuellement le poste de « Délégué du Recteur pour le Développement Professionnel et la Formation Continue ». Il est Vice-Président de l'ADMEE-Europe. Il a fondé l'ADMEE-Section Liban, en 2013. Professeur El Hage est également Titulaire de la Chaire de « Fondation Diane » pour l'éducation à l'éco-citoyenneté et au développement durable », à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Il est également Délégué national de la Chaire Unesco « Éducatifs & Santé ». Élevé au grade de

« Chevalier dans l'Ordre des Palmes académiques » du Ministère de l'Éducation nationale français, en 2018, Professeur El Hage est l'auteur de plusieurs conférences et publications scientifiques.

L'évaluation aujourd'hui et demain : quelles ruptures contextuelles/ruptures culturelles ?



Isabelle NIZET, Professeure titulaire

Université de Sherbrooke, Canada

Mardi 13 avril 2022 (10h, heure de Guadeloupe)

Les dernières années ont placé la planète au cœur d'événements générateurs de ruptures à tous niveaux. En éducation : menace sur la sécurité physique des lieux d'éducation, discontinuité des services éducatifs et de formation, déplacement spatio-temporel du travail scolaire, du travail enseignant, de l'apprentissage et bien sûr de l'évaluation de ceux-ci. L'éducation dans ses fonctions sociales est confrontée aux réalités socio-sanitaires, économiques, voire écologiques avec lesquelles elle entre parfois en conflit. L'évaluation émerge de cette réalité comme objet de débats : fardeau psychologique insoutenable dans un contexte de santé mentale précaire des apprenants et des enseignants pour certains, dernier rempart pour assurer une valeur minimale aux diplômés en situation de crise pour d'autres, mais à quelles conditions ? Objet d'accommodements innombrables, elle voit vaciller plusieurs de ses principes fondateurs : notre perspective exclusivement linéaire du temps et son impact sur la notion de réussite ou d'échec, l'inscription des individus dans des trajectoires de développement balisées par la passation d'épreuves et des échéances normatives, la nécessité d'arbitrage évaluatifs garantissant une stabilité de la valeur symbolique ou marchande des diplômes. Bref, ce qui nous paraissait aller de soi ne va plus de soi. Il s'agit bien de réfléchir à la discontinuité de ces principes, voire à leur remise en question pour aborder la thématique de la pluralité des contextes, telle que la propose cette 33^e édition du colloque annuel de l'Admée Europe...Ainsi à la réalité de ces ruptures contextuelles, nous accolerons celle de ruptures culturelles liées aux enjeux évaluatifs. Nous explorerons aussi comment en contexte de discontinuité et de transition, une authentique éducation culturelle en évaluation peut représenter une piste pour conserver un pouvoir d'agir pour tous les acteurs.

Notice biographique :

Isabelle Nizet est Professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke. Diplômée de l'Université de Louvain, elle a obtenu un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Laval. Présidente de l'Admée Canada depuis 2016, elle œuvre depuis plusieurs années dans le monde de l'éducation au Québec comme consultante auprès du Ministère de l'Éducation, puis comme formatrice et chercheuse. Spécialisée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et des compétences, elle est responsable du programme de formation des futurs enseignants du secondaire dans son université. Elle travaille sur les questions de construction de savoirs professionnels en évaluation dans le cadre de recherches collaboratives, menées au Québec et en France à tous les niveaux (primaire, secondaire et universitaire) et a publié avec ses collègues français et suisses sur ce sujet. La question de la culture évaluative constitue pour elle un « fil rouge », incontournable dans le cadre de ses recherches.

À partir des travaux du colloque, problématiques émergentes pour l'évaluation située



Lucie MOTTIER LOPEZ, Professeure ordinaire

Université de Genève, Suisse

Jeudi 14 avril 2022 (11h30 heure de Guadeloupe)

La spécificité de la problématique du colloque de l'ADMEE 2022 est d'interroger l'évaluation en éducation et en formation du point de vue des contextes, de leurs caractéristiques et de leur pluralité. De façon traditionnelle, le texte de cadrage du colloque les situe sur des plans micro, macro, méso-contextuels, avec le constat suivant : « compte tenu de la diversification et de l'étendue des objets, des enjeux et des contextes évaluatifs, ainsi que de leur élargissement à différents champs de l'éducation, l'analyse de l'évaluation à la lumière de paramètres contextuels multiples reste d'une grete actualité. Dans nombre de sociétés, des changements d'ordre politique, socioéconomique, culturel n'ont cessé de s'opérer ces dernières années et de provoquer l'instabilité et la transformation des contextes en créant des tensions et des controverses ».

Au regard de cet ancrage et à partir des trois axes thématiques du colloque et des travaux qui seront présentés, notre conférence conclusive tentera de problématiser des enjeux de « polycontextualité » dans une perspective d'évaluation située élargie. Quels phénomènes spécifiques l'intégration de différents contextes et leurs mises en relation plus ou moins constructives engagent-elles dans les pratiques et processus d'évaluation en éducation et en formation ? Dans quelle mesure les travaux du colloque sur une telle problématique invitent-ils à un renouvellement conceptuel et des pratiques innovantes pour, peut-être, oser penser différemment quelques enjeux de l'évaluation dans les systèmes d'enseignement et de formation ?

Notice biographique :

Professeure ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, elle dirige le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD). Elle a présidé l'ADMEE-Europe de 2009 à 2013. Elle est l'auteurice de nombreux articles et ouvrages sur l'évaluation et la régulation des apprentissages en classe et en formation, ainsi que sur les recherches collaboratives et leur évaluation.



Résumés et textes des symposiums



(Symposium A) ~ Tirer parti des consonances et dissonances dans l'évaluation des dispositifs de formation

Coordinateur(s) du symposium : Nathalie Younès et Jean-Louis Berger

Texte de cadrage

Le titre du troisième axe thématique du colloque interroge comment conjuguer des sources multiples dans l'évaluation des dispositifs et des politiques de formation. Cette question, en particulier concernant les dispositifs, est au cœur de la problématique de ce symposium. Qu'il s'agisse d'évaluation des apprentissages ou de l'enseignement, les recherches mettent en évidence de manière récurrente des tensions paradoxales (Lewis et Smith, 2014) surgissant des confrontations entre des finalités de contrôle, de normalisation de développement formatif mais aussi entre des parties prenantes aux intérêts, représentations et expériences divergents (Mottier Lopez et Crahay, 2009 ; Giglio et Mottier Lopez, 2020 ; Younès 2007 et Paiveti, 2017). En partant de ces constats, le symposium interroge en quoi et comment ces tensions pourraient être considérées et mobilisées comme des oppositions productives propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes. Une telle approche s'inscrit dans une génération d'évaluations qui, tenant compte des logiques contradictoires et paradoxales des milieux d'évaluation, vise à faire cohabiter les précédentes générations de la mesure, de la régulation et de la participation (Younès, 2020). Elle amène à envisager la question suivante : quels processus de référentialisation (Figari et Remaud, 2014 ; Figari et Gremion, 2020) pourraient permettre de tirer parti des consonances et des dissonances pour tenter de mieux accorder les groupes, organisations et institutions ? C'est précisément l'enjeu du symposium proposé que d'interroger, par la présentation d'études empiriques, ces dynamiques au regard de contextes formatifs différents.

Ce symposium long comptera cinq présentations ainsi qu'une discussion. Les contributions seront commentées par un chercheur reconnu dans le champ de l'évaluation en éducation. La discussion mettra en évidence l'apport des cinq contributions à la recherche et aux pratiques d'évaluation de la formation.

Références bibliographiques

Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck.

Giglio, M. et Mottier Lopez, L. (à paraître). Quet les recherches collaboratives nous montrent les tensions entre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation des apprentissages. Dans N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Dir.), *L'évaluation source de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE.

Figari, G. et Gremion, C. (à paraître). Vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Dir.), *L'évaluation source de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE.

Lewis, M. W. et Smith, W. K. (2014). Paradox as a metatheoretical perspective. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(2), 127-149. doi: 10.1177/0021886314522322

Mottier Lopez, L. et Crahay, M. (Dir.) (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01>

Younès, N. (2020). Vers une évaluation écologique de l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu. Habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine.

Younès, N. et Paiveti, S. (2017). Expérimentation d'un dispositif coopératif d'EEE entre enseignants et chercheur-médiateur dans le cadre d'un master de formation d'enseignants. *Education & Formation, n°e-307-01*, 167-182.

Symposium long A1 – Session 8

(Contribution 1) Évaluer l'accompagnement d'écoles secondaires dans le cadre d'un projet pilote : jusqu'où faut-il concilier les enjeux des multiples acteurs impliqués ?

Annick Fagnant, Isabelle Demonty, Christine Géron, Rachel Halleux et Annick Sacré

****Résumé court****

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, un vaste chantier de réformes voit le jour en Belgique francophone. Parmi celles-ci, figure la mise en place d'un réel tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans et une volonté forte de réduire l'échec scolaire et le redoublement. Dans ce cadre, la différenciation pédagogique est mise en exergue et des heures d'accompagnement personnalisé des élèves seront mises en place progressivement dans les écoles. Pour préparer la mise en œuvre de cette réforme, le gouvernement a lancé des projets pilotes au premier degré du secondaire. Dans ce cadre, des projets de recherche ont été commis en vue d'accompagner les écoles qui se sont portées volontaires dans la mise en œuvre de ce projet.

La présente communication portera sur la problématique de l'évaluation de ce dispositif d'accompagnement en envisageant deux angles d'analyse complémentaires : d'une part, la multiplicité des démarches évaluatives possiblement impliquées pour rencontrer les différents angles du dispositif d'accompagnement (Gillibert & Gillet, 2010) et, d'autre part, la complexité du choix des objets d'évaluation, des référents et des critères en référence au modèle de la référentialisation (Figari, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006). Elle cherchera à mettre en exergue comment les enjeux respectifs des multiples acteurs impliqués complexifient les choix à poser en matière d'évaluation et la façon d'en interpréter les résultats.

Entre logique de « contrôle » (ou de « reddition de compte ») et logique de « développement professionnel » (Aussel et Marcel, 2015), la discussion interrogera la façon dont il serait possible de tirer parti des logiques plurielles des différents acteurs pour enrichir l'évaluation d'un tel type de dispositif d'accompagnement d'écoles.

****Résumé long****

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, un vaste chantier de réformes voit le jour en Belgique francophone. Parmi celles-ci, figure la mise en place d'un réel tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans et une volonté forte de réduire l'échec scolaire et le redoublement. Dans ce cadre, la différenciation pédagogique est mise en exergue et des heures d'accompagnement personnalisé des élèves seront mises en place progressivement dans les écoles. Pour préparer la mise en œuvre de cette réforme, le gouvernement a lancé des projets pilotes au premier degré du secondaire dans les domaines du français, des langues étrangères, des mathématiques et des sciences. Dans ce cadre, des projets de recherche ont été commis en vue d'accompagner les écoles qui se sont portées volontaires dans la mise en œuvre de ce projet. Le dispositif d'accompagnement développé par notre équipe de recherche se centre sur les mathématiques.

La présente communication portera sur la problématique de l'évaluation du dispositif d'accompagnement mis en place. Ce dispositif comprend deux axes complémentaires : le premier se centre sur des nœuds matières et vise à proposer aux enseignants des outils didactiques propres à soutenir la différenciation pédagogique (Feyfant, 2016 ; Forget, 2017) ; le deuxième axe vise à accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre des périodes d'accompagnement personnalisé des élèves (Reverdy, 2017). Les écoles partenaires disposent de moyens supplémentaires, accordés par le législateur, sous la forme d'heures de concertation pour les

enseignants et d'un encadrement renforcé pour la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé, de façon à permettre éventuellement le développement du co-enseignement (Tremblay, 2017).

Le projet implique une multitude d'acteurs (une cellule de support, issue du ministère de l'enseignement ; les équipes de recherches elles-mêmes ; les enseignants, leurs directions et les élèves du 1er degré) qui poursuivent a priori les mêmes objectifs généraux, mais qui ne partagent pas nécessairement les mêmes enjeux, ni les mêmes préoccupations et qui, d'une façon ou d'une autre, doivent « rendre des comptes » les uns aux autres.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de préciser ce que recouvre la problématique de « l'évaluation de l'expérience pilote », des points de tension apparaissent dans la mesure où les enjeux de la cellule de support sont essentiellement situés dans une perspective à long terme, au niveau du système scolaire dans son ensemble (comment étendre « les produits » de cette expérience pilote à d'autres établissements voire à d'autres disciplines) alors que les enjeux principaux des enseignants se situent dans le présent, au niveau local de leur école, avec toutes les contraintes de travail habituelles qu'ils rencontrent. Les chercheurs considèrent quant à eux que l'enjeu de développement professionnel des enseignants constitue un point central du dispositif d'accompagnement, ce qui questionne alors certains principes de « diffusion » imaginés par les commettitaires, comme l'extension vers d'autres disciplines ou la diffusion d'outils clés sur porte par exemple.

La problématique de l'évaluation du dispositif d'accompagnement sera développée en envisageant deux angles d'analyse complémentaire : d'une part, la multiplicité des démarches évaluatives possiblement impliquées pour rencontrer les différents angles du dispositif d'accompagnement (Gillibert & Gillet, 2010) et, d'autre part, la complexité du choix des objets d'évaluation, des référents et des critères en référence au modèle de la référentialisation (Figari, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006). Nous prendrons ici deux exemples pour illustrer notre propos. Parmi la multiplicité des éléments pouvant nourrir l'évaluation du 2e axe du projet figurent notamment la description des dispositifs d'accompagnement personnalisé développés dans les écoles, les approches didactiques mises en œuvre par les enseignants dans ce cadre, leurs attitudes ainsi que celles des élèves vis-à-vis de ces dispositifs et, in fine, les progrès cognitifs de ces derniers. Pour chaque angle évaluatif potentiel, divers questionnements se posent, notamment au niveau des « référents » qui vont permettre de donner sens à l'information recueillie et des sources potentielles de tensions qu'ils peuvent susciter. À titre illustratif, si la description structurelle des dispositifs peut être évaluée en référence aux dispositions légales encadrant sa mise en place, cela met en tension les chercheurs (qui pointent ainsi des écoles « hors cadre ») et la cellule de support (garante des moyens déployés par le gouvernement), mais aussi les enseignants (qui ne disposent pas toujours des moyens attendus), leur direction (qui les a utilisés autrement) et les chercheurs (qui peinent alors à soutenir le développement professionnel attendu dans un cadre qui ne le permet in fine que partiellement). En lien avec l'axe 1 du projet pilote, les enjeux d'évaluation se cristallisent notamment entre les préoccupations des enseignants (qui cherchent à intégrer de nouvelles approches didactiques, tout en manquant de temps dans un programme serré et en craignant qu'on ne cherche à juger leurs compétences professionnelles voire à les contrôler), des chercheurs (qui visent à soutenir le développement professionnel des enseignants, en les amenant à approfondir leurs pratiques didactiques, au travers notamment de l'exploitation d'outils particulièrement propices à la différenciation pédagogique) et la cellule de support (qui souhaite diffuser les outils didactiques conçus et exploités dans ce cadre et qui doit rendre compte, au gouvernement, de l'efficacité d'un dispositif relativement coûteux). Quelle facette faut-il alors évaluer ? Les attitudes des enseignants à l'égard du processus ? La façon dont ils s'approprient et mettent en œuvre les outils en classe ? La façon dont ils les intègrent à leur pratique et la façon dont celle-ci évolue en conséquence ? Les effets sur les apprentissages des élèves ?

En analysant divers angles évaluatifs relatifs aux deux axes du projet, la communication cherchera à mettre en exergue comment les enjeux respectifs des multiples acteurs impliqués complexifient les choix à poser en matière d'évaluation et la façon d'en interpréter les résultats. Entre logique de « contrôle » (ou de « reddition de compte ») et logique de « développement professionnel » (Aussel & Marcel, 2015), la discussion interrogera la façon dont il serait possible de tirer parti des logiques plurielles des différents acteurs pour enrichir l'évaluation d'un tel type dispositif d'accompagnement d'écoles.

Mots-clés : accompagnement, projet pilote, acteurs multiples, enjeux divers

Références bibliographiques

Aussel, L. & Marcel, J-F (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vive*, 23, 1-17.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFE, n° 113, ENS de Lyon.

Forget, A. (2017). Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? In Cnesco (2017). Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »

Figari, G. (2014). L'enquête évaluative : une « méthodologie d'évaluation en éducation et formation » ? *Educateur spécialisé*, 2014, 13-5

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(3), 5-25.

Gilibert, D. & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. Dossier de veille de l'IFE, n° 119, ENS de Lyon.

Tremblay, Ph. (2017b). Co-enseigner pour différencier. Différencier pour co-enseigner. Des modèles appliqués à la différenciation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Automne 2017, 23-28.

(Contribution 2) Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation/accompagnement pédagogique des nouvelles et nouveaux MCF à l'Université Clermont-Auvergne

Nathalie Younès, Sophie Serindat, Marion Sabart

****Résumé court****

La présentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative portant sur l'évaluation de la formation pédagogique des maitresses et maitres de conférences nouvellement recrutés à l'Université Clermont-Auvergne. Cette recherche qui a démarré en 2018 réunit une chercheuse en sciences de l'éducation et deux ingénieures pédagogiques, toutes trois impliquées à des degrés divers dans la conception et le portage de cette formation.

Avec le décret du 9 mai 2017, qui a rendu obligatoire la formation pédagogique des maitres et des maitresses de conférences, l'université française a instauré un changement majeur dans un milieu où l'accès et le déroulement de la carrière continue à s'effectuer surtout en fonction du dossier de recherche et avec très peu de formation instituée en amont². Cette réforme qui s'inscrit dans un mouvement plus général de transformation de l'enseignement supérieur visant notamment à reconnaître et promouvoir la mission d'enseignement à l'université mais également à l'orienter, est génératrice d'un certain nombre de tensions dans le milieu de formation, que cette communication s'attache à interroger.

Dans la perspective d'une évaluation écologique mettant à l'étude l'hypothèse d'un paradigme synergique (Younès, 2020), la recherche collaborative est précisément le tiers espace social et scientifique (Marcel, 2010) dans lequel les tensions produites par les confrontations des cultures et des expériences dans le dispositif de formation peuvent être mises au travail.

Cette communication mettra plus particulièrement l'accent sur les tensions entre cultures pédagogiques disciplinaires et institutionnelles, entre logiques de contrôle et de développement formatif, et entre parties prenantes aux enjeux professionnels différents, parfois convergents et parfois contradictoires. Il sera interrogé la mesure dans laquelle les mises en relation, effectuées dans le cadre de la recherche-collaborative, sont propices à des développements féconds du dispositif de formation.

****Résumé long****

Avec le décret du 9 mai 2017 qui rend obligatoire la formation pédagogique des maitres et des maitresses de conférences, l'université française instaure un changement majeur dans un milieu où l'accès et le déroulement de la carrière continue à s'effectuer surtout en fonction du dossier de recherche avec très peu de formation à l'enseignement instituée en amont du recrutement alors même que les doctorants sont très tôt amenés à assurer des charges de cours à l'université. Cette réforme s'inscrit dans un mouvement plus général de transformation de l'enseignement supérieur visant notamment à reconnaître et promouvoir la mission d'enseignement à l'université mais également à l'orienter. Une telle évolution, qui participe d'une redéfinition du métier d'enseignant-e universitaire et entraîne l'émergence de nouveaux métiers orientés vers l'accompagnement techno-pédagogique, questionne la capacité de l'institution à concevoir des dispositifs de formation et d'évaluation adaptés à la réalité des cultures et des conditions professionnelles des enseignants-

² À l'exception de modules de formation, obligatoires dans le cadre des contrats doctoraux, mais relativement limités, l'état d'esprit général qui prévaut encore généralement est que l'enseignement s'apprend par la pratique.

chercheurs ainsi qu'à celle des ressources des établissements d'enseignement supérieurs. Elle est génératrice d'un certain nombre de tensions dans le milieu de formation que cette communication s'attache à interroger.

La présentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative portant sur l'évaluation de la formation pédagogique des maitresses et maitres de conférences nouvellement recrutés (NMCF) à l'Université Clermont-Auvergne. Cette recherche en cours réunit depuis deux ans, une chercheuse en sciences de l'éducation et deux ingénieures pédagogiques, toutes trois impliquées à des degrés divers dans la conception et le portage de cette formation. La recherche collaborative est précisément le tiers espace social et scientifique (Marcel, 2010) dans lequel les tensions produites par les confrontations des cultures et des expériences dans le dispositif de formation peuvent être mises au travail dans une perspective d'évaluation écologique et de mise à l'étude d'un paradigme synergique (Younès, 2020). Cette étude s'effectue à partir de l'analyse des traces récoltées à l'aide de plusieurs sources de données : questionnaires, entretiens, compte-rendu de réunions, journaux de bord, cadre organisationnel du dispositif de formation.

Notons tout d'abord que les NMCF ne sont pas des débutants. Dans notre échantillon, ils ont en moyenne 33 ans, près de la moitié a déjà une expérience significative (plusieurs années avec des volumes importants : +150 h/an), une autre moitié déclare avoir déjà une expérience d'au moins une année (avec au moins 60 h.) en contrat doctoral ou vacations. Une très petite minorité n'a réalisé que quelques interventions ponctuelles. Comment vivent-ils cette contradiction de devoir se former à ce moment de leur carrière alors même qu'ils ont déjà beaucoup enseigné pour certains et qu'ils sont enfin recrutés au terme d'un parcours souvent long et stressant ?

Malgré leur expérience de l'enseignement les NMCF intègrent dans de nombreux cas, un nouveau contexte professionnel dans lequel ils essaient de survivre. Au démarrage du projet, l'écrasante majorité déclare que sa priorité est de préparer ses contenus de cours et la moitié, les planifier sur l'année. Les autres préoccupations centrées sur les étudiants et leur apprentissage sont loin derrière. Pourtant l'objectif des ingénieures pédagogiques est de faire réfléchir les enseignant.es à un meilleur engagement et apprentissage des étudiants. Comment s'opère la rencontre entre ces différents objectifs ?

On sait par ailleurs que les enseignants-chercheurs sont attachés à leur liberté pédagogique et que leur façon d'enseigner est façonnée tant par leur culture disciplinaire que par les contraintes spécifiques de leur milieu professionnel et leurs valeurs personnelles (Clark, 1987 ; Musselin, 2008). Dans notre échantillon comme dans la plupart des enquêtes rapportées à ce sujet, une très grete majorité déclare avoir appris à enseigner sur le tas, par la pratique, une moitié en imitant leurs professeurs, un peu moins du tiers, en travaillant avec leurs collègues.

Comment dans ces conditions les NMCF vivent-ils cette formation obligatoire entre développement formatif, contrôle et normalisation ? Comment s'expriment les tensions entre leur culture pédagogique disciplinaire et la culture pédagogique institutionnelle ? Il s'agira ici tout particulièrement d'étudier les engagements et les transformations au cours de cette année de stage ainsi que la capacité du dispositif à s'adapter à ces caractéristiques contextualisées.

Comment enfin, les tensions paradoxales entre l'enseignement et la recherche sont-elles prises en compte ? Si les recherches montrent que l'association fondatrice de l'enseignement et de la recherche constitue un socle identitaire puissant, elles mettent également en évidence que leur synergie ne va pas de soi. Les tensions autour de ce couplage sont fortes et peuvent même se trouver contrecarrées par le curriculum (Paiveti et Younès, 2019). Dans notre enquête aussi, la majorité estime difficile de concilier les deux dimensions de l'activité mais pourtant certains ne sont pas en phase avec cette affirmation.

Les tensions se révèlent ainsi à différents niveaux d'analyse : entre expérience personnelle et dispositif institué, entre culture pédagogique disciplinaire et culture pédagogique institutionnelle, entre logique de contrôle et logique de développement formatif, entre parties prenantes aux enjeux professionnels et identitaires différents. Tout l'enjeu du chantier des synergies n'est pas la réalisation de synthèses abstraites qui résoudraient magiquement les divergences et les conflits en cherchant à les faire disparaître mais bien au contraire vise à les affronter et à les faire tenir ensemble. En effet, plus d'une façon d'évaluer coexistent et nombre de dissonances s'expriment, mettant en évidence l'importance de prendre la mesure des logiques paradoxales et contradictoires des milieux d'évaluation. La discussion portera sur la mesure dans laquelle le travail de ces tensions dans la recherche-collaborative a pu être propice à des développements féconds du dispositif de formation.

Mots-clés : tensions, évaluation, dispositif, formation pédagogique, néo enseignants-chercheurs

Références bibliographiques

Clark, B. R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. La Découverte.

Paiveti, S. et Younès, N. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'université. Enquête en France*. Peter Lang.

Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique de l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. HDR. Université de Lorraine.

(Contribution 3) Des processus évaluatifs cletestins. Enquête de certitudes³ au cœur de la crise sanitaire

Lucie Aussel

****Résumé court****

Cette contribution présente une recherche en cours visant à ouvrir un champ de recherche en évaluation à propos des dynamiques d'évaluation informelle au cœur des dispositifs de formation. Notre recherche s'inscrit pleinement dans le contexte de la crise sanitaire de la Covid-19 et s'intéresse à la centralité de l'évaluation ordinaire (« naturelle à l'homme » selon Agostini et Abernot en 2011, ou associée au paradigme de l'intuition pragmatique selon De Ketele en 1993) c'est-à-dire non professionnelle et non instituée, qui plus est dans un climat incertain. C'est le processus évaluatif dans son ensemble, de la construction des référents-référés (Figari & Tourmen, 2006) à la production du jugement évaluatif, que nous cherchons à appréhender ici. Nous faisons l'hypothèse que dans une situation entraînant de l'inédit, l'activité évaluative (Figari, 1994) est ce qui permet aux individus de (re)construire des repères afin d'orienter un choix, une action. Ainsi, dans un environnement ayant brutalement changé, nous nous demandons comment cette évaluation, que nous nommons ici « cletestine », permet aux étudiant-es de créer de nouvelles façons d'appréhender l'efficacité de leur formation (1), la réussite de leur apprentissage (2), l'environnement de travail et d'échanges qui leur sont proposés à travers la qualité des relations avec l'équipe pédagogique (3) et avec les pairs (4), la qualité des ressources mises à disposition (5), et l'accessibilité de ces ressources (6), pour ne citer que ces éléments.

****Résumé long****

1. Contexte : pandémie de Covid-19 comme toile de fond de la recherche

La gestion de la pandémie de Covid-19 en France a entraîné des adaptations majeures pour la préservation de la santé publique. Des moyens inédits de lutte contre cette épidémie ont été mis en place pour freiner la propagation de la maladie tel le confinement, le couvre-feu, la fermeture des frontières, des écoles ou de certains commerces⁴. Ces mesures gouvernementales en France ont entraîné un rapport altéré à la vie quotidienne notamment dans l'appréhension de l'espace, de la liberté, des apprentissages, etc. Ainsi, de manière radicale et anxiogène cette période a provoqué de nouvelles façons d'exister et de s'adapter.

Cette recherche souhaite connaître les processus à l'œuvre dans les prises de décisions continuées, nécessaires à la pérennisation de la vie, compte tenu d'un certain nombre de facteurs inconnus et évolutifs. Comment les individus se sont construits des repères pour agir dans un tel contexte ? Quelles ont été les références mobilisées pour s'aiguiller, s'orienter parmi les controverses actives durant la crise ?

Il sera plus particulièrement question des pratiques évaluatives informelles des étudiant-es de l'enseignement supérieur à propos des dispositifs de formation au sein desquels elles et ils sont inscrit-es. Il s'agira de rendre compte d'une évaluation non institutionnalisée produite par les destinataires de ces dispositifs de formation. Le but est de connaître les systèmes de références (Figari & Tourmen, 2006) – dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont dynamiques – permettant aux

³ Ce titre est un clin d'œil à l'ouvrage de Dewey (2014). La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action. Gallimard ; original publié en 1929).

⁴ Ces fermetures ayant eu cours du 15 mars au 22 mai 2020 – période de confinement – et du 17 octobre au 4 novembre 2020 pour les bars, restaurants et salles de sport en Île de France et dans 8 métropoles françaises (Lille, Grenoble, Lyon, Aix-Marseille, Montpellier, Rouen, Toulouse et Saint-Étienne) – période de couvre-feu.

étudiant-es de s'organiser, de hiérarchiser leurs actions vis-à-vis de leur parcours de formation mais aussi d'assurer la gestion et la protection de leur foyer. La dimension évaluative, appréhendée en tant que pratiques plurielles et situées (Mottier Lopez, 2019), est ainsi convoquée dans une perspective cletestine (sphère intime et privée).

2. Cadre théorique : au cœur de l'incertitude, appréhender l'évaluation ordinaire

Nous nous intéresserons aux moyens déployés d'adaptation et/ou de compensation afin d'« agir dans un monde incertain » pour reprendre le célèbre titre de Callon, Lascoumes et Barthe (2001). L'incertitude peut se définir ainsi : « on sait qu'on ne sait pas, c'est à peu près tout ce que l'on sait » (Callon et al., 2001, p. 35). Un contexte incertain se caractérise également par les controverses qu'il engendre. En fonction du problème posé (ou de l'incertitude soulevée), ces controverses peuvent être de différentes natures : technique, technologique, scientifique et bien sûr sociale (appelées « publiques » par Gingras, 2014). Cette communication cherchera à travailler davantage la question des incertitudes sociales n'allant pas interroger des spécialistes mais des citoyen·nes ordinaires⁵, ici des étudiant-es de l'enseignement supérieur, pour connaître leurs stratégies d'adaptation dans leur milieu de référence.

Cette contribution s'intéresse à la centralité de l'évaluation ordinaire (« naturelle à l'homme » selon Agostini et Abernot en 2011, ou associée au paradigme de l'intuition pragmatique selon De Ketele en 1993) c'est-à-dire non professionnelle et non instituée, qui plus est dans un climat incertain. C'est le processus évaluatif dans son ensemble, de la construction des référents-référés (Figari & Tourmen, 2006) à la production du jugement évaluatif, que nous cherchons à appréhender ici. Nous faisons l'hypothèse que dans une situation entraînant de l'inédit, l'activité évaluative (Figari, 1994) est ce qui permet aux individus de (re)construire des repères afin d'orienter un choix, une action. Ainsi, dans un environnement ayant brutalement changé, nous nous demetons comment ce type d'évaluation permet aux étudiant-es de créer de nouvelles façons d'appréhender l'efficacité de leur formation (1), la réussite de leur apprentissage (2), l'environnement de travail et d'échanges qui leur sont proposés à travers la qualité des relations avec l'équipe pédagogique (3) et avec les pairs (4), la qualité des ressources mises à disposition (5), l'accessibilité de ces ressources (6) pour ne citer que ces éléments.

3. Problématique : exploration des tensions paradoxales au cœur de cette évaluation informelle des dispositifs de formation

Cette communication propose de se centrer sur des pratiques peu explorées en sciences humaines et sociales et a fortiori en sciences de l'éducation et de la formation afin de construire des connaissances sur ces prises de décisions individuelles inédites, importantes de notre point de vue pour penser le « monde d'après ». Il s'agira donc de dévoiler des processus de référentialisation extra-ordinaires d'une évaluation informelle.

Jusqu'à présent nous nous sommes plutôt centrée sur une dimension instituée de l'évaluation des dispositifs de formation (Aussel, 2013, 2016 ; Aussel & Mottier Lopez, 2018) rendant compte de leur efficacité (depuis la double focale des résultats et du processus vécu par l'ensemble des acteur·rices). Cette fois-ci, c'est la dimension individuelle qui nous intéresse car elle croise celle de l'incertitude entraînant son lot de tensions (ex. liberté vs interdit ; sujet vs groupe ; sécurité vs convivialité) que nous chercherons à identifier et à caractériser. Nous accorderons une attention particulière à l'influence de l'environnement et des controverses actives au moment de l'enquête afin d'identifier les consonances/dissonances à l'œuvre dans ce processus évaluatif.

⁵ Ce terme n'a pas de connotation négative et comporte au contraire une perspective féconde d'exploration à la manière de Chauvier (2017, p. 98) pour qui le « retour vers l'ordinaire étrangeté du monde observé (...) permet au contraire de retrouver le contexte politique derrière les détails du cadre communicationnel » ou de Jousseau (2020).

4. Méthode : une enquête par entretiens

L'enquête se déroulera par entretiens durant les mois de novembre et décembre 2020 auprès d'une cohorte d'étudiant-es volontaires. L'enjeu sera d'appréhender quelles sont les sources que mobilisent ces étudiant-es pour évaluer leurs dispositifs de formation. L'entretien sera organisé en trois orientations :

- Sources guidant la pratique évaluative informelle (mise au jour du système de référence)
- L'auto-évaluation de leurs apprentissages,
- L'évaluation de leurs enseignements,
- L'évaluation des espaces informels de communication avec les enseignant-es et les pairs.

Une série de 15 entretiens sera menée avec des étudiant-es de master, du fait de la nature dispositive de leur formation. Ceux-ci seront analysés selon la méthode de catégorisation thématique de (Bardin, 2007).

Mots-clés : évaluation cletestine, covid-19, dispositif de formation

Références bibliographiques

Agostini, M., & Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, 29, 5-16.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse, soutenue le vendredi 20 décembre 2013.

Aussel, L. (2016, janvier). *Évaluer les dispositifs de formation : des enjeux pour les recherches collaboratives*. Symposium du réseau RCPE. 28ème colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Lisbonne, Institut d'éducation.

Aussel, L., & Mottier Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : Enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, 7(1), 1-7. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.7202/1044251ar>

Bardin, L. (2016, 3ème ed.). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Seuil.

Chauvier, É. (2017). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Anacharsis Éditions.

De Ketele, J.-M. de. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : Une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.

Gingras, Y. (Éd.). (2014). *Controverses*. CNRS éditions.

Mottier Lopez, L. (2019). Penser l'évaluation des apprentissages comme une activité polysituée. *Éducation permanente*, 220-221, 195-202.

Symposium long – A2 Session 9

(Contribution 1) Le dispositif d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires en Guadeloupe : pratiques convergentes ou contradictoires ?

Issaieva Elisabeth

****Résumé court****

Des dispositifs d'accompagnement des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires ne cessent de se développer et/ou de s'améliorer ces dernières années. Ils deviennent de plus en plus complexes, comptant sur l'intervention de plusieurs corps de formateurs dont les rôles et les missions ne sont pas clairement définies parfois. La complexité du processus du développement professionnel qui est visé par ces dispositifs ne facilite pas non plus la tâche des intervenants et peut renforcer les confusions de rôles, les tensions existantes et générer d'autres. Compte tenu de ces éléments, on peut s'interroger sur le fonctionnement des dispositifs d'accompagnement de la construction des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires en vue de mener à leur professionnalité. Quelles est la contribution mutuelle des différents intervenants ? Comment parviennent-ils à participer à la co-construction des compétences ciblées par le dispositif ? La recherche présentée s'inscrit dans cette perspective. Elle vise à analyser les pratiques de différents intervenants (formateurs du terrain, formateurs académiques et universitaires) dans le cadre de suivi de stage des enseignants-stagiaires du premier degré dans une circonscription en Guadeloupe. Pour mieux comprendre le fonctionnement du dispositif ciblé, nous avons mis en place un protocole mixte combinant plusieurs méthodes de collecte et de traitement (analyse de bulletins, d'entretiens, d'observation de pratiques). Les résultats révèlent plusieurs logiques d'action des formateurs et font apparaître un certain nombre de divergences qui concerne les missions qu'ils doivent remplir, la manière dont ils envisagent l'accompagnement, l'évaluation, les domaines de compétences qu'ils priorisent ainsi que les moyens mis en œuvre. Mais ces divergences peuvent mener à une cohérence (voire un consensus) dans les prises de décisions dans certains cas sur la base des ajustements et reconsidérations des priorités et finalités à atteindre.

****Résumé long****

Éléments théoriques et questionnement

En vue d'optimiser la construction des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires, des dispositifs d'accompagnement ne cessent de se développer et/ou de s'améliorer ces dernières années. En fonction des contextes et systèmes éducatifs, ces dispositifs comportent des spécificités mais globalement l'accent est mis sur une visée professionnalisante qui repose sur des formations par alternance (combinant des stages, formations et séminaires académiques) et l'harmonisation des pratiques. Une autre caractéristique de ces dispositifs d'accompagnement est l'implication de plusieurs acteurs (inspecteurs, formateurs du terrain, formateurs universitaires, conseillers pédagogiques, etc.) dont les rôles et fonctions sont multiples et complémentaires (accompagner, évaluer, collaborer, etc.), mais perçus parfois comme contradictoires et suscitant des tensions nombreuses sur le plan des attendus, ou encore les moyens et les ressources mis en œuvre à différents moments du déroulement des dispositifs. Ainsi des travaux montrent qu'il peut y avoir des incompatibilités entre la posture d'accompagnateur et d'évaluateur (Gremion & Coen, 2016; Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2018) ou encore que le rôle des formateurs du terrain et ceux du

monde académique et/ou universitaire n'ont pas la même importance et la même place (Burns & Badiali, 2015 ; Lepage & Gervais, 2013). La complexité du processus du développement professionnel (Uwamariya & Mucamurera, 2005 ; Vanhulle, 2009) qui est visé par ces dispositifs ne facilite pas non plus la tâche des intervenants et peut renforcer les confusions de rôles, les tensions existantes et générer d'autres. Compte tenu de ces éléments, on peut s'interroger sur le fonctionnement des dispositifs d'accompagnement de la construction des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires en vue de mener à leur professionnalité. Quelles est la contribution mutuelle des différents intervenants ? Comment parviennent-ils à participer à la co-construction des compétences ciblées par le dispositif ? La recherche présentée s'inscrit dans cette perspective. Elle vise à analyser les pratiques des différents intervenants (formateurs du terrain, formateurs académiques et universitaires) mais aussi celles des stagiaires pour mieux comprendre leurs complémentarités, apports et limites. Il est aussi important de rappeler que cette recherche fait partie d'une étude collaborative plus vaste que nous avons conduit en partenariat avec certains acteurs (inspecteurs, formateurs de terrains, formateurs universitaires et stagiaires) impliqués dans un dispositif d'accompagnement dans le cadre de suivi de stage des enseignants-stagiaires du premier degré dans une circonscription en Guadeloupe. L'objectif de cette recherche collaborative était non seulement d'analyser et d'évaluer le dispositif existant mais aussi de tenter de l'améliorer. Le dispositif d'accompagnement est compris ici comme une forme d'organisation de pratiques humaines et sociales (Aussel & Mottier-Lopez, 2018) impliquant des moyens (humains, financiers, matériels et symboliques) en vue de former les futurs enseignants.

Contexte de la recherche

Comme nous venons de le préciser cette recherche concerne la formation initiale des professeurs des écoles au sein de l'Institut National Supérieur de Professorat et d'Education en Guadeloupe (France), notamment la dernière année de formation, se présentant comme une alternance entre l'institution de formation (sous des formes variées, telles que la mise en place d'ateliers pédagogiques et didactiques, d'analyse de situations professionnelles, de pratiques d'enseignement) et le lieu professionnel (réalisation de stages pratiques en classe). L'alternance "intégrative" repose sur un tutorat mixte mené principalement par un formateur de terrain - professeur des écoles maîtres formateurs (PEMF) et un formateur de l'INSPÉ (PINSPE).

Tout au long des stages pratiques, un dispositif d'accompagnement est mis en place sous forme de visites à différents moments de l'année, suivies d'un entretien qui donne lieu à la rédaction d'un bulletin (comportant une grille de compétences) par les PEMF/INSPE. Selon le cahier de charge du dispositif d'accompagnement, la visite est assurée par les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) et les professeurs de l'INSPÉ mais les formateurs académiques CPC (conseillers pédagogiques de circonscription) et les CPD (conseillers pédagogiques départementaux) participent à la formation, à l'accompagnement et à l'évaluation des professeurs des écoles stagiaires, sous l'autorité des IEN et de l'IA-DAASEN. Le bulletin doit être transmis et discuté en commission par l'ensemble des membres composés de tous les formateurs, impliqués dans le suivi du stagiaire (formateur INSPÉ, PEMF, MAT, CPD et CPC) Tous ces formateurs impliqués dans le suivi du stagiaire définissent aussi les modalités de communication régulière avec les stagiaires pour répondre au plus près de leurs besoins et pour permettre de mettre en place les premiers gestes professionnels. Le dispositif d'accompagnement suppose de même que les formateurs (INSPÉ, PEMF, MAT, CPD et CPC) apportent leurs expertises sous forme d'aide et de conseil en matière pédagogique et didactique, notamment pour la préparation de séquences de classe ; qu'ils exercent une activité de reprise immédiate à partir des situations de classe observées ; qu'ils posent les bases d'une activité réflexive sur les pratiques de classe ; qu'ils favorisent l'échange de pratiques et le travail collectif en équipe. Les bilans évaluatifs (intermédiaires et finaux) se font sur les domaines de compétences définis par

le référentiel de l'enseignant (agir de façon éthique, maîtrise de la langue française, maîtrise des disciplines et bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, évaluer les élèves, utilisation de TICE, LVE et créole, etc.).

Dispositif méthodologique

Pour mieux comprendre le fonctionnement du dispositif décrit ci-dessus, nous avons mis en place un protocole mixte comportant les méthodes de collecte et de traitement suivantes :

- analyse du cahier de charge du dispositif ;
- analyse des bulletins et grilles remplis par deux formateurs (INSPÉ, PEMF) pour six stagiaires ;
- analyse des observations réalisées pendant les visites de stage ;
- analyse des entretiens réalisés après les visites avec les stagiaires ;
- analyses des entretiens conduits avec les formateurs pour cerner leurs points de vue (sur le rôle en matière d'accompagnement).

Eléments de résultats et de discussion

Globalement, les premières analyses des bulletins, des observations et des entretiens révèlent plusieurs logiques d'action des formateurs et font apparaître un certain nombre de divergences qui concerne les missions qu'ils doivent remplir, la manière dont ils envisagent l'accompagnement, l'évaluation, les domaines de compétences qu'ils priorisent ainsi que les moyens mis en œuvre. Mais ces divergences peuvent mener à une cohérence (voire un consensus) dans les prises de décisions dans certains cas sur la base des ajustements et reconsidérations des priorités et finalités à atteindre.

Mots-clés : dispositif d'accompagnement, développement professionnel, enseignant-stagiaire, formateur

Références bibliographiques

- Aussel, L & Mottier-Lopez, L. (2018). L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives : enjeux d'un champ de recherche émergent. *Phronesis*, vol. 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0001>
- Burns, R. W. et Badiali, B. J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: Teacher cetidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in Teacher Education*, 37(4), 418-437.
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 11-27.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2013). Défis de la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé dans l'accompagnement de stagiaires en difficulté. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quet le stage en enseignement déraillé. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 23-43). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Education & Formation*, 1 (308), 95-106.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Ed.) *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.

(Contribution 2) Évaluation de la qualité de la formation professionnelle en alternance : d'un instrument institutionnel à un instrument d'évaluation formative

Jean-Louis Berger, Matilde Wenger & Florinda Sauli

****Résumé court****

Dans le contexte de la formation professionnelle en alternance en Suisse, la qualité est un sujet hautement important. La définition de cette qualité est toutefois largement absente des documents officiels et son évaluation s'appuie sur des instruments développés par les entreprises formatrices ou par une institution fédérale. Tant dans une perspective de contrôle que d'ajustement de la formation, l'instrument QualiCarte est employé par les entreprises et les cantons (États fédérés de la Confédération suisse) pour s'assurer que la formation ne souffre pas de problème de qualité. Partant, notre projet de recherche a visé à développer une définition de la qualité de la formation par la description de ses composantes ainsi qu'à proposer un instrument. L'ambition est de dépasser la fonction de contrôle pour proposer un instrument offrant une fonction formative de par sa proximité avec les conditions de la formation en entreprise.

Résonnant avec le sujet du symposium, il s'agit d'examiner les dissonances entre l'instrument officiel et l'instrument nouvellement développé. Suite à des études auprès d'apprentis, de personnes formatrices en entreprise et d'enseignants en école professionnelle ainsi qu'à la mise en évidence de treize aspects de la qualité dans le contexte formatif, un instrument prenant la forme d'un questionnaire a été développé.

Nous présenterons une étude auprès de 279 apprentis. Leurs réponses à la QualiCarte et au nouvel instrument seront décrites puis comparées dans leur validité prédictive quant à deux conséquences de la qualité de la formation : la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage. Les résultats des analyses de régression hiérarchiques révèlent que les scores du nouvel instrument expliquent une part de variance spécifique dans les deux conséquences, au-delà de l'explication apportée par la QualiCarte. La discussion portera sur une éventuelle complémentarité des deux instruments ainsi que sur la pertinence de l'utilisation de chacun d'entre eux.

****Résumé long****

Dans le contexte de la formation professionnelle initiale en Suisse, les personnes en formation fréquentent en alternance une entreprise formatrice et une école professionnelle. La réputation du système de l'apprentissage en Suisse et de sa qualité sont considérées excellentes au niveau national et international (Berger, Lamamra et Bonoli, 2018). Dans ce contexte, les autorités et les acteurs de la formation considèrent la qualité comme un sujet hautement important (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI, s.d.). La définition de cette qualité est toutefois largement absente des documents officiels. De plus, l'évaluation de la qualité s'appuie principalement sur des instruments créés par des entreprises formatrices ou sur un instrument développé par une institution fédérale et nommé QualiCarte (CSFO, 2011). Cet instrument demete aux apprentis de répondre à 20 questions factuelles ciblées sur la qualité de leur formation ; il est employé par des cantons afin de s'assurer que la formation ne souffre pas de problème de qualité dans les entreprises formatrices. Ainsi, une perspective de contrôle est adoptée par les metataires de l'évaluation via la QualiCarte. Partant, un projet de recherche a visé à développer une définition de la qualité de la formation à partir des conceptions de ses acteurs ainsi qu'à proposer un instrument fondé sur les composantes identifiées par l'analyse de ces conceptions. L'ambition est de proposer un instrument qui offre une fonction formative de par sa proximité avec les conditions de la formation en entreprise.

Objectifs de l'étude

En résonance avec le sujet du symposium, il s'agit d'examiner les dissonances entre l'instrument officiel et l'instrument nouvellement développé. Ce dernier, prenant la forme d'un questionnaire, a été développé sur la base d'études auprès d'apprentis en formation, de personnes formatrices en entreprise et d'enseignants en école professionnelle qui ont permis la mise en évidence de treize aspects de la qualité de la formation (relatifs à la formation en entreprise et en école). La présentation offrira une description de cet instrument et de la QualiCarte ainsi qu'une analyse de leur pouvoir explicatif de conséquences théoriques de la qualité, soit la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Méthode

Ce sont 279 apprentis dans deux domaines professionnels qui ont complété un questionnaire portant sur des aspects sociodémographiques, sur la qualité perçue de la formation via QualiCarte et notre nouvel instrument ainsi que sur la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

QualiCarte comporte 20 items ($\alpha=.86$; p.ex. « Savez-vous qui est votre formateur/trice dans l'entreprise et quelle est la personne de référence dans votre département ? »). L'instrument d'évaluation de la qualité est fondé sur les 13 dimensions suivantes, chacune évaluée par 3 à 7 items. Concernant la formation en entreprise, les dimensions concernent l'encadrement et les relations en entreprise ($\alpha=.83$, p.ex., « Mes collègues de travail sont sympas avec moi »), la diversité des tâches ($\alpha=.82$, p.ex., « Au travail, j'effectue des tâches variées »), les contacts avec la clientèle ($\alpha=.89$, p.ex., « J'apprécie d'interagir avec la clientèle »), l'impression d'effectuer des tâches ingrates ($\alpha=.85$, p.ex., « Je me sens exploité par mes collègues pour faire le sale boulot ») et l'impression d'être traité comme un employé ($\alpha=.77$, p.ex., « Au travail, on me donne trop de responsabilités »). Concernant la formation en école, l'instrument porte sur les pratiques d'enseignement ($\alpha=.86$, p.ex., « Mon enseignant écoute mes idées ou propositions »), la charge de travail ($\alpha=.69$, p.ex., « A l'école, mon enseignant exige trop de moi »), le contrôle en école ($\alpha=.71$, p.ex., « Mon enseignant ignore mes opinions »), l'impression d'être traité comme un adulte ($\alpha=.70$, p.ex., « A l'école, je me sens traité comme un adulte responsable ») et les relations sociales ($\alpha=.81$, p.ex., « En classe, il y a une bonne ambiance »). Finalement, certaines dimensions portent sur les liens entre la formation en entreprise et la formation en école : les liens entre théorie et pratique ($\alpha=.85$, p.ex., « Je réalise mieux mon travail grâce aux cours théoriques de l'école »), les contacts entre lieux de formation ($\alpha=.80$, p.ex., « Il y a des rencontres entre mon enseignant et mon formateur ») et l'utilisation du dossier de formation ($\alpha=.84$, p.ex., « Dans ma formation, j'utilise régulièrement le dossier de formation »). Les qualités psychométriques ont été vérifiées par des analyses factorielles confirmatoires.

Les réponses des apprentis à la QualiCarte et au nouvel instrument seront décrites (statistiques descriptives et corrélations) puis comparées dans leur pouvoir prédictif de deux conséquences de la qualité de la formation : la satisfaction en tant qu'apprenti et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Résultats

Les résultats des analyses de régression multiples hiérarchiques indiquent que ce sont au total 40% et 30% de la variance qui sont expliquées respectivement dans la satisfaction et de l'intention de résilier le contrat. De plus, les résultats révèlent que les scores du nouvel instrument expliquent une part de variance dans les scores des deux conséquences (satisfaction $\Delta R^2=.10$ et intention de résilier le contrat $\Delta R^2=.14$), au-delà de l'explication apportée par les caractéristiques sociodémographiques et par la QualiCarte. Concernant la satisfaction, les dimensions significativement liées aux conséquences sont les liens théorie-pratique, la charge de travail en école et l'encadrement et les relations en entreprise. Cette dernière dimension joue également un rôle significatif dans l'intention

de résilier le contrat, tout comme la diversité des tâches, le contrôle en école et le dossier de formation.

Conclusions

Le nouvel instrument apporte des informations plus détaillées, mais aussi plus importantes que la QualiCarte dans la compréhension des conséquences de la qualité. Ainsi, nous pouvons soutenir qu'il offre une évaluation d'une validité supérieure à la QualiCarte. La discussion pourrait aborder les questions suivantes : Quelle complémentarité possible entre les deux instruments ? Comment persuader les acteurs responsables de la formation d'employer le nouvel instrument pour obtenir une image plus complète de la qualité de la formation ? Ces responsables feront-ils confiance aux apprentis pour fournir des réponses honnêtes reflétant leurs perceptions ? Ces perceptions seront-elles valorisées comme information pertinentes (des résistances ont déjà été manifestées) ? Les deux instruments peuvent-ils être utilisés de manière complémentaire ?

Mots-clés : qualité de la formation, formation professionnelle en alternance, perception de la formation, contrôle vs développement formatif, dissonances

Références bibliographiques

Berger, J.-L., Lamamra, N., & Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: quelques éléments de contexte. In L. Bonoli, J.-L. Berger & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 19–29). Seismo. Récupéré à : <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24691>

CSFO (2011). *QualiCarte: questionnaire pour les personnes en formation*. CSFO. Récupéré à : <https://www.berufsbildung.ch/dyn/7361.aspx>

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI (sans date). *Vision 2030 de la formation professionnelle*. SEFRI.

(Symposium B) ~ Agir évaluatif, contextes et inégalités scolaires en EPS

Coordinatrices du symposium : Marie-Paule Poggi¹ et Ingrid Verscheure²

Texte de cadrage

En 2016, le rapport du CNESECO, confirmé par les enquêtes PISA 2015 et 2019, dresse un sombre état des lieux quantitatif des inégalités scolaires d'origine sociale. La France est l'un des pays de l'OCDE où la catégorie socioprofessionnelle des parents joue le plus sur l'inégalité des résultats scolaires. Aujourd'hui la lutte contre les inégalités scolaires passe par une conception de la justice à l'école qui s'éloigne d'une logique pure d'égalité et de l'idéal méritocratique. Il est désormais attendu de l'institution scolaire qu'elle neutralise les inégalités initiales d'héritage familial et ne favorise pas les seuls « héritiers » (Duru-Bellat, 2002 ; Dubet et Duru-Bellat, 2004). Pour tenir compte des inégalités et être à même de les compenser, il est apparu nécessaire de s'écarter de la règle égalitaire et d'adopter des démarches d'équité et de discrimination positive afin de produire ce que Rawls et Audard (1987) appellent les « inégalités justes ». Ainsi, avec l'équité, devient-il nécessaire de prendre en compte les inégalités de départ et les dispositions différenciées des individus, autrement dit de s'appuyer sur la diversité contextuelle, au moment de proposer des dispositifs d'enseignement. Face à des élèves inégalement préparés, l'école ne peut qu'inégalement réussir si elle ne met pas en place des dispositifs particuliers visant à contrarier les déterminismes sociaux classiques. Dès 1966, Bourdieu observait que « en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils entre eux, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (p. 336). Ces travaux fondateurs en sociologie démontrant l'impact de l'origine sociale sur les parcours et les réussites scolaires sont confirmés par des recherches plus actuelles dont l'originalité tient à deux caractéristiques : d'une part à leur capacité à investiguer les processus et dispositifs de construction des inégalités en situation de classe et d'autre part à une centration sur les savoirs qui y circulent. Les recherches menées dans cette direction mobilisent des démarches qui croisent des éléments de contexte avec ce qui émerge et se construit en situation. De fait, elle articule des préoccupations de recherche propres à la fois à une sociologie de la transmission scolaire des savoirs (Deauvieu & Terrail, 2007) et à une didactique contextualisée dans la mesure où nous considérons avec Blanchet (2009) que toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue (dimension contextualisée) et qu'elle contribue à façonner (dimension contextualisante).

Les recherches présentées dans ce symposium s'inscrivent dans la lignée de ces travaux qui articulent ce qui relève d'un « déjà-là didactique » (Collectif Didactique Pour Enseigner, CDpE, 2019) produit de l'action conjointe antérieure du professeur et des élèves et ce qui s'inscrit dans un « déjà-là dispositionnel » (Poggi, 2018) relevant de connaissances et dispositions antérieures de l'élève étrangères à l'action conjointe antérieure. Cet arrière-plan théorique servira de toile de fond à l'analyse de l'agir évaluatif appréhendé dans ses dimensions plurielles, à la fois institutionnelles, sociologiques et didactiques.

Nul ne peut ignorer les fortes exigences institutionnelles en matière de pratiques d'évaluation considérées comme un puissant « outil de transformation de l'école » (Jean-Michel Blanquer, conférence de presse du 29 août 2018). Face à cette forte emprise des évaluations dans le système éducatif, dont la prolifération des évaluations externe (PISA, TALIS, TIMSS) constitue un bon indicateur, certains n'hésitent pas à parler de « pression évaluative » (Merle, 2005), d'« évaluations en tension » (Crahay et Motier-Lopez, 2012) ou encore de « menace » (Butera et al., 2011) qui impactent directement les pratiques enseignantes (Rey et Feyfant, 2014).

Dans ce symposium, nous focaliserons notre attention au niveau le plus micro en tentant d'investiguer les processus et dispositifs de construction (ou non) des inégalités en situation de classe

révélés dans l'agir évaluatif qu'ils se manifestent par le type de savoirs qui circulent, par les régulations des enseignant-es au regard du savoir en jeu, par des gestes d'évaluation formatifs, par l'activité interprétative des enseignant-es ou encore par différents phénomènes de communication. Se rapprocher au plus près des pratiques réelles, nous oblige à considérer l'agir évaluatif dans ses formes non plus seulement sommatives et certificatives exigées par le système d'enseignement, mais dans ses dimensions formatives et transformatives telles qu'elles s'expriment dans le cours même de l'interaction didactique, au cœur de l'action conjointe qui lie professeur et élèves.

L'enjeu principal de ce symposium est donc d'élucider les processus de production/réduction des inégalités scolaires qui se constituent et se renforcent au sein même des interactions didactiques, parfois à l'insu des acteurs et actrices de ces interactions, à partir d'une étude des formes de l'agir évaluatif de nature formative, contextualisée et régulatrice.

Cette problématique générale engendre un certain nombre de questions qui traversent les communications proposées :

- quels effets de contexte produits dans les situations d'évaluation ?
- quels processus de réduction ou d'accentuation des inégalités se mettent en place au cœur même des interactions didactiques ?
- l'activité interprétative et adaptative des enseignant-es sont-elles neutres socialement ?
- les régulations à visées formatives sont-elles révélatrices d'une distribution différentielle des interventions de l'enseignant-e selon le sexe ou la position scolaire des élèves ?
- l'agir évaluatif conjoint, situé et évolutif se trouve-t-il à la racine de la construction des inégalités ?
- de quelle façon appréhender les potentialités transformatrices et régulatrices des dispositifs d'évaluation formatifs selon les contextes (ordinaire, éducation prioritaire, etc.) ?
- quelle densité d'interactions différentielles dans les moments didactiques évaluatifs ?
- quels effets de privation de savoirs et malentendus socio-cognitifs source d'inégalités d'accès aux savoirs (notamment pour les filles, pour les élèves issus de milieux défavorisés) ?
- un agir évaluatif conjoint peut-il favoriser une avancée équitable des savoirs dans la classe ?
- à quelles conditions la co-construction de milieux didactiques « robustes » permet de ne pas reproduire une inégalité d'accès aux savoirs ?

Les six communications de ce symposium ont pour ambition de mettre au jour les manières dont l'agir évaluatif influence, dans le cours même de l'interaction didactique au regard des contextes, les processus de production ou réduction des inégalités scolaires.

Titre des communications

- L'agir évaluatif dans l'action didactique conjointe : apports d'une recherche collaborative visant à réduire les inégalités selon le sexe en EPS (I. Verscheure)
- Les gestes d'évaluation formative de l'enseignant d'EPS : de la différenciation aux inégalités d'accès aux savoirs (F. Brière-Guenoun)
- Interprétation par des enseignant.es d'EPS de situations de référence produites dans des ingénieries didactiques. Quels agirs évaluatifs pour quelle production/réduction des inégalités scolaires ? (B. Lenzen)
- L'agir évaluatif conjoint en situation scolaire : entre agir évaluatif situé et l'agir évaluatif contextualisé (G. Marrot)
- Analyse microdidactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire. Une question d'évaluation en lien avec une problématique de la construction des inégalités de genre en hetball (C. Debars)

- Agir évaluatif et inégalité d'accès aux savoirs. L'exemple du débat d'idées en sports collectifs en EPS et en contexte difficile (M-P. Poggi)

Mots-clés : agir évaluatif, contextes, inégalités scolaires, éducation physique et sportive

Références bibliographiques

- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 14, 1-2.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Butera, F., Buchs, C. et Darnon, C. (dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Collectif Didactique Pour Enseigner, CDpE. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Crahay, M. et Mottier Lopez, L. (2012). *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- Deauvieu, J. et Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La dispute.
- Dubet, F., et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 105-114
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Genèse et mythes. Paris : PUF.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Poggi, MP. (2018). Introduction. Dans Fabienne Brière-Guenoun, F., Couchot-Schiex, S., Poggi, MP. & Verscheure, I. (dir.). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS...Analyses didactiques et sociologiques* (p. 95-97). Besançon : PUFC.
- Rawls, J. et Audard, C. (1987). *Théorie de la justice*. éd. du Seuil.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94.

Symposium long B1 – Session 7

(Contribution 1) L’agir évaluatif dans l’action didactique conjointe : apports d’une recherche collaborative visant à réduire les inégalités selon le sexe en EPS

Ingrid Verscheure

****Résumé court****

Nous souhaitons contribuer à la problématisation de la question de l’évaluation des apprentissages en montrant qu’il existe une approche spécifiquement didactique de l’évaluation et de ses effets sur les inégalités selon le sexe. Notre démarche se centre sur les régulations didactiques qui relèvent d’une « lecture » des processus d’apprentissages des élèves. Nous considérons que toute régulation du professeur est l’expression d’une évaluation en tant que jugement porté sur une prestation d’un-e ou plusieurs élèves agissant dans un milieu didactique primitivement élaboré par l’enseignant-e. Ces jugements évaluatifs conduisent à des ajustements mutuels de l’action des élèves et du professeur observables sur les plans méso-topo-chronogénétiques, qui ne sont pas sans effets sur les trajectoires didactiques des filles et des garçons (Verscheure, 2009, 2020).

Nous nous inscrivons dans le cadre de la théorisation de l’action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) et nous investiguons les processus et dispositifs de construction et/ou réduction des inégalités en situation de classe révélés dans l’agir évaluatif, qu’il se manifeste par le type de savoirs mis à l’étude mais aussi par ceux qui circulent au fil des régulations didactiques. En nous référant au concept de « direction d’étude du professeur » (Chevallard, 1997 ; Verscheure, 2009, 2020) nous considérons en effet que l’agir évaluatif intervient d’une part, lors de « la conception de dispositifs d’étude » et d’autre part, lors de « l’aide à l’étude ». Mener l’enquête dans une perspective de prise en compte du genre dans les approches didactiques (Amade-Escot 2019 ; Verscheure, 2020) impose aussi d’élargir la modélisation de l’action didactique conjointe en convoquant deux autres concepts majeurs : celui de positionnement de genre épistémique (Verscheure et al., 2020) en lien avec la valence différentielle du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996). L’enjeu principal est d’élucider les processus de réduction des inégalités scolaires selon le sexe qui se constituent et se renforcent au sein même des interactions didactiques à partir d’une étude des formes de l’agir didactique qui procède de régulations interactives contextualisées au regard du positionnement de genre épistémique. La méthodologie qualitative se réfère au cadre de l’action didactique conjointe (Leutenegger, 2009) et croise des données d’entretiens et d’observation (enregistrements audio et vidéo de toute la séquence d’apprentissage). Le traitement des données consiste en une analyse des pratiques didactiques en situation de classe selon les descripteurs de l’action conjointe et les variations du positionnement de genre épistémique des élèves ainsi que la description des conduites des élèves dans les milieux didactiques.

Nous présentons deux illustrations issues de la collaboration avec une enseignante en éducation physique en classe de CP mixte, où les contenus d’enseignement ont été spécifiquement co-construits pour faciliter l’engagement corporel de tous les élèves, qu’ils soient filles ou garçons (Verscheure et Barale, 2020a, 2020b).

Nos résultats pointent que lors de l’élaboration du milieu didactique co-construit avec la chercheure, l’enseignante anticipe les points sur lesquels elle devra porter attention pour que les élèves puissent trouver des opportunités de se transformer. Ils montrent en outre que in situ, lors des interactions didactiques, l’enseignante laisse aux élèves la possibilité de négocier pour expérimenter différentes techniques et leur permettre ainsi de prendre une responsabilité vis à vis du savoir. Nous pointons que cela permet aussi aux élèves d’activer un positionnement de genre épistémique plutôt

indépendant aux normes de genre en vigueur dans la société, ce qui est favorable aux apprentissages de toutes et tous.

Ainsi, les résultats soulignent des effets positifs en termes de réduction des inégalités scolaires entre filles et garçons, tout en mettant l'accent sur la nécessaire articulation entre mise en place d'un milieu didactique dense en savoirs moins dépendants des normes de genre et régulations didactiques favorisant l'étude des élèves filles et garçons.

****Résumé long****

La question de l'évaluation formative est une question vive ; elle relève d'un « geste didactique de métier » (Brière Guenoun, 2017) majeur que ce soit en terme de définition des contenus d'enseignement que, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce symposium, en termes d'inégalités scolaires selon le sexe (Verscheure, 2020). Cependant, l'« évaluation » n'apparaît que rarement en tant que telle dans le jeu de concepts centraux des approches didactiques (Sayac, 2017) même si dès 1986, Chevallard et Feldman (1986) pointaient le fait que « (*le didacticien*) doit se rendre à l'évidence : les faits d'évaluation sont l'un des aspects déterminants du processus didactique qui règle et régule tout à la fois les comportements de l'enseignant-e comme l'apprentissage des élèves » (p. 2). Dans cette communication, nous souhaitons contribuer à la problématisation de la question de l'évaluation des apprentissages en montrant qu'il existe une approche spécifiquement didactique de l'évaluation et de ses effets sur les inégalités selon le sexe. L'évaluation recouvre de multiples processus dont les gestes professionnels visant à apprécier les activités des élèves dans des situations d'enseignement et d'étude en contexte scolaire, afin d'adapter ces situations aux besoins des élèves (Mottier-Lopez, 2015). Notre démarche, qui s'inscrit dans l'ici et maintenant des interactions en classe, se centre sur les régulations didactiques qui relèvent d'une « lecture » des processus d'apprentissages des élèves (et non des produits). Nous considérons que toute régulation (verbale et non verbale) du professeur est l'expression d'une évaluation en tant que jugement porté sur une prestation d'un-e ou plusieurs élèves agissant dans un milieu didactique primitivement élaboré par l'enseignant-e. Ces jugements évaluatifs essentiellement interactifs (Marsenach et Méret, 1987) conduisent à des ajustements mutuels de l'action des élèves et du professeur observables sur les plans méso-topo-chronogénétiques, qui ne sont pas sans effets sur les trajectoires didactiques des filles et des garçons (Verscheure, 2009, 2020).

Nous nous inscrivons dans le cadre de la théorisation de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) et nous investiguons les processus et dispositifs de construction et/ou réduction des inégalités en situation de classe révélés dans l'agir évaluatif, qu'il se manifeste par le type de savoirs mis à l'étude mais aussi par ceux qui circulent au fil des régulations didactiques. En nous référant au concept de « direction d'étude du professeur » (Chevallard, 1997 ; Verscheure, 2009, 2020) nous considérons en effet que l'agir évaluatif intervient d'une part, lors de « la conception de dispositifs d'étude » et d'autre part, lors « l'aide à l'étude », c'est à dire lors des deux composantes solidaires de la direction d'étude. C'est dire que l'investigation des processus d'évaluation formative, examinés d'un point de vue didactique, ne peut être menée sans la prise en compte des savoirs mis à l'étude dans les milieux didactiques primitifs proposés par les enseignant-es (notamment au niveau de l'analyse *a priori*). Mais mener l'enquête dans une perspective de prise en compte du genre dans les approches didactiques (Amade-Escot 2019 ; Verscheure, 2020) impose aussi d'élargir la modélisation de l'action didactique conjointe en convoquant deux autres concepts majeurs : celui de positionnement de genre épistémique (Verscheure et al., 2020) en lien avec la valence différentielle du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996).

L'enjeu principal est d'élucider les processus de réduction des inégalités scolaires selon le sexe qui se constituent et se renforcent au sein même des interactions didactiques à partir d'une étude des formes de l'agir didactique qui procède de régulations interactives contextualisées au regard du positionnement de genre épistémique.

C'est à partir d'une recherche collaborative longitudinale (Verscheure et Barale, 2020a, 2020b) que nous exemplifierons la démarche mise en œuvre. Elle s'inscrit dans la tradition des recherches didactiques visant, grâce aux coopérations enseignant-es-chercheur-es et à la co-analyse des pratiques observées, à conduire et accompagner le changement (Marsenach, 1994 ; Sensevy, 2009). Plusieurs principes guident les collaborations : co-construction des contenus d'enseignement, temps d'échanges, participation à la création et à la passation d'outils de recueil des données, temps de restitution des résultats (Verscheure, 2020). La méthodologie qualitative que nous mobilisons pour traiter les données empiriques se réfère au cadre de l'action didactique conjointe (Leutenegger, 2009) et croise des données d'entretiens et d'observation (enregistrements audio et vidéo de toute la séquence d'apprentissage). Le traitement des données consiste en une analyse des pratiques didactiques en situation de classe selon les descripteurs de l'action conjointe (meso-topo-chronogènes) et les variations du positionnement de genre épistémique des élèves ainsi que la description des conduites des élèves (comportement verbal et non verbal) dans les milieux didactiques.

Nous présentons deux illustrations issues de la collaboration avec une enseignante de CP (Carine) en éducation physique en classe de CP mixte, où les contenus d'enseignement ont été spécifiquement co-construits pour faciliter l'engagement corporel de tous les élèves, qu'ils soient filles ou garçons. Nous présentons tout d'abord un extrait des régulations participant de l'évaluation *in situ*, pour ensuite montrer les effets et la nécessité d'une évaluation « en amont » lors de la co-construction des contenus et des milieux didactiques y afférents. Nos résultats pointent que lors de l'élaboration du milieu didactique co-construit avec la chercheuse, l'enseignante anticipe les points sur lesquels elle devra porter attention pour que les élèves - filles et garçons - puissent trouver des opportunités de se transformer. Ils montrent en outre que *in situ*, lors des interactions didactiques, l'enseignante laisse aux élèves la possibilité de négocier pour expérimenter différentes techniques et leur permettre ainsi de prendre une responsabilité vis à vis du savoir. Nous interprétons ce constat comme relevant d'une « évaluation – régulation interactive » (Mottier-Lopez, 2015) par l'enseignante, en tant que jugement didactique porté sur les prestations des élèves. Mais au-delà, en focalisant sur le savoir qui émerge des interactions, nous pointons que cela permet aussi aux élèves d'activer un positionnement de genre épistémique plutôt indépendant aux normes de genre en vigueur dans la société, ce qui est favorable aux apprentissages de toutes et tous. Les résultats soulignent ainsi des effets positifs en termes de réduction des inégalités scolaires entre filles et garçons, tout en mettant l'accent sur la nécessaire articulation entre mise en place d'un milieu didactique dense en savoirs moins dépendants des normes de genre et régulations didactiques favorisant l'étude des élèves. C'est en effet, le développement d'un agir évaluatif spécifiquement didactique – en tant que « lecture » des processus d'étude des élèves et son expression lors des régulations apportées – qui a conduit cette enseignante à créer *in situ* les conditions favorisant une plus grande égalité entre les sexes (Verscheure et Barale, 2020a). Au regard du changement des pratiques, c'est également dans le travail collaboratif relatif à cette articulation que nous situons la possibilité d'un renforcement du « sens didactique professoral » (Almqvist et al. 2019) permettant aux enseignant-es une lecture plus fine des actions des élèves au regard de savoirs émancipateurs car moins marqués par les normes de genre (Verscheure, 2020).

Mots-clés : action didactique conjointe, agir évaluatif, genre, EPS recherche collaborative

Références bibliographiques

Almqvist, J., Gylleter Torkildsen, L., Hamza, K., Olin, A. (2019). Didactical Dilemmas in a research et School Development Project. Conference ECER. NW27 special call. 3-6 september 2019. Hambourg, Allemagne.

Amade-Escot, C. (2019b). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French didactique research tradition In C. A. Taylor, C., Amade-Escot, et A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning et Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (pp. 24-38). London: Routledge, Francis et Taylor.

Brière-Guenoun F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : PUR, Collection Paideia.

Chevallard, Y., Feldman, S. (1986). Vers une analyse didactique de l'évaluation. Marseille : IREM d'Aix Marseille.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale de la didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boëck.

Marsenach, J. (1994). *Education physique et sportive au collège et volleyball*. Paris, France : INRP.

Marsenach, J., Méret, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. Rapport scientifique. N°2. Paris. INRP.

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120

Sayac. N. (2017). Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques: enjeux d'apprentissages et de formation. Mémoire pour une habilitation à diriger des recherches. Université Paris Diderot - Paris 7. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752>

Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.) *Au-delà des didactiques, le didactique*, (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2009). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? Dans J. Clanet (Ed.). *Recherche et formation des Enseignants* (p. 127-142). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Verscheure, I., (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre ? *eJRIEPS*, 18, 122-155.

Verscheure, I. (2020). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique*. Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée. Université de Toulouse Jean Jaurès.

Verscheure, I. Barale, C. (2020a). Vers une « égalité sans condition » en EPS : le cas d'une recherche collaborative pilotée par le changement des pratiques d'enseignement du cirque au cours préparatoire. *Revue GEF* (4), 45-57. Repéré à <https://revuegef.org>

Verscheure, I., Barale, C. (2020b). Changer les pratiques didactiques dans la perspective d'éduquer à l'égalité entre les sexes ? Le cas d'une recherche collaborative en CP en EPS. In C. Gardies, Fauré, L. S. Sognos. *Changement et Professionnalisation* (p. 169-187). CEPADUES Éditions

Verscheure, I, Amade-Escot, C. & Vinson, M., (2020). De la pertinence du concept de « positionnement de genre épistémique » pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe. *Revue Education & didactique*, 14/1, 81-100.

(Contribution 2) Les gestes d'évaluation formative de l'enseignant d'EPS : de la différenciation aux inégalités d'accès aux savoirs

Fabienne Brière

****Résumé court****

Notre communication porte sur l'agir évaluatif d'enseignant.e.s d'éducation physique et sportive (EPS). L'évaluation formative paraît la plus appropriée à l'acquisition de compétences et s'avère indissociable d'une individualisation des parcours de formation que permet la différenciation pédagogique. L'orientation théorique articule une approche comparatiste et anthropologique du didactique, qui permet d'interroger les processus de co-construction des savoirs en classe, et la clinique de l'activité, qui ambitionne de saisir le réel de l'activité du professeur. Au croisement de ce double cadre, les GEF désignent les modes d'agir des enseignant.e.s pour concevoir, conduire et réguler l'activité d'apprentissage des élèves dans l'action conjointe tout en conciliant les exigences du contexte d'enseignement, des prescriptions institutionnelles et des enjeux de savoir. La recherche repose sur l'analyse comparative des GEF de trois enseignant.e.s dans des contextes contrastés : un module de tennis de table dans une classe de collège en réseau d'éducation prioritaire ; un module de volley-ball dans une classe de lycée ; et un module de danse avec une classe de lycée professionnel. La démarche méthodologique procède d'une analyse ascendante de la transposition didactique qui repose sur l'articulation de différents corpus : enregistrement audio-visuel de plusieurs leçons, entretiens d'auto-confrontation post-leçons et entretien ante-module. Les résultats montrent que les GEF actualisent des tensions qui tentent d'articuler les prescriptions institutionnelles, la position scolaire des élèves et l'analyse ou l'anticipation des conduites des élèves. Ces dilemmes donnent lieu à différents types de différenciation opérés non seulement dans la conception des dispositifs mais également dans les régulations individualisées. Le contenu, les modalités ainsi que la fonction des régulations, tant verbales que sur l'aménagement du milieu didactique, révèlent une distribution différentielle des interventions selon le sexe, le niveau des élèves ou la position scolaire. Finalement, l'ensemble des résultats pointe l'existence d'arrangements curriculaires susceptibles d'engendrer un accès différentiel, voire inégalitaire, aux savoirs.

****Résumé long****

Depuis plusieurs décennies, l'évaluation des performances des systèmes éducatifs s'accroît dans les différents pays de l'OCDE (Nusche, Radinger, Santiago et Shewbridge, 2013). L'évolution des politiques éducatives, notamment en France depuis la loi de refondation de l'École de la République (2013), vise à réduire la pression évaluative sur les élèves, considérée comme l'une des causes du décrochage scolaire des élèves (Merle, 2012). Aussi, l'évaluation par compétences mise en avant dans les récentes prescriptions atteste-elle d'un changement de conception qui valorise une centration sur les processus d'acquisition de savoirs et non sur la performance accomplie (Mottier Lopez, 2015). L'approche par compétences met l'accent sur les manières de mobiliser les savoirs face à des situations nouvelles, significatives et complexes (Jonnaert, 2014). Elle suppose une convergence entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation (Droyer et Jorro, 2019). Par conséquent, l'évaluation formative paraît la plus appropriée à l'acquisition de compétences puisque sa « fonction est de soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire » au sein d'un cursus scolaire » (Mottier Lopez, 2015). Elle s'avère indissociable d'une individualisation des parcours de formation que permet la différenciation pédagogique (Baluteau, 2014 ; Wanlin et Crahay, 2012 ; Toullec-Théry, 2016) grâce à l'élaboration de dispositifs d'apprentissage différenciés et aux interactions avec un ou plusieurs élève(s) (Mayeko et Brière, 2019). Ces modalités au cœur même de

l'étude relèvent de processus endogènes à la classe susceptibles d'entraîner des inégalités scolaires en raison d'un affaiblissement des savoirs étudiés (Rochex et Crinon, 2011). Dans cette communication, nous nous centrons plus particulièrement sur l'étude des gestes d'évaluation formative d'enseignant.e.s d'EPS qui renvoient à leurs modes d'agir pour différencier l'enseignement en fonction des profils des élèves tout en recherchant l'acquisition des compétences visées par tous les élèves. Nous souhaitons donc investiguer les gestes d'évaluation formative (GEF) du professeur d'EPS dans l'action conjointe avec les élèves et ce qui les influence. Autrement dit, il s'agit de comprendre comment l'enseignant.e. conçoit, conduit et régule l'activité d'apprentissage des élèves en classe tout en conciliant les exigences liées aux caractéristiques du contexte, aux prescriptions institutionnelles et aux enjeux de savoir.

L'orientation théorique retenue pour étudier les GEF articule une approche comparatiste et anthropologique du didactique et la clinique de l'activité. D'une part, le recours à la théorie l'action conjointe en didactique (Sensevy et Marcier, 2007) nous permet d'examiner les processus de co-construction des savoirs en classe tout en interrogeant leur spécificité et leur généralité. D'autre part, en mobilisant le cadre théorico-méthodologique de la clinique de l'activité, nous cherchons à saisir le réel de l'activité du professeur (Clot, 1999) et son rapport au métier au regard des manières dont il s'en approprie les différents registres (Clot, 2008). Au croisement de ce double cadre, les « gestes didactiques de métier » désignent les actions spécifiques du professeur lui permettant de conduire l'étude des élèves en une institution donnée en lien avec leurs manifestations concrètes et arrière-plans (Brière-Guenoun, 2017). En référence à l'organisation hiérarchique de l'activité en trois niveaux (activité, action, opérations) de Leontiev (1979), ils se définissent à la fois par les opérations effectuées (mimer une trajectoire avec la main, introduire un objet matériel, etc.), par les actions et intentions didactiques qu'ils portent et par les influences qu'ils actualisent (Brière-Guenoun, 2020). Les GEF peuvent être considérés comme un type particulier de ces gestes qui mettent en actes différentes actions interdépendantes qui ne sont pas forcément dissociées dans le temps : l'identification des processus d'apprentissage des élèves à partir d'indices pris sur leur activité, l'intervention régulatrice pouvant porter soit sur les dispositifs mis en place soit sur des retours verbaux individualisés ou collectifs et le suivi de l'efficacité de ces régulations (OCDE-CERI 2012).

La recherche repose sur l'analyse comparative des GEF de trois enseignant.e.s d'EPS dans des contextes contrastés : a) un module de tennis de table dans une classe de quatrième en réseau d'éducation prioritaire ; b) un module de volley-ball dans une classe de terminale ; et c) un module de danse avec une classe de découverte professionnelle en lycée professionnel. La démarche méthodologique procède d'une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) qui permet de parcourir les trois strates d'analyse des GEF. Elle repose sur trois échelles temporelles d'analyse - microdidactique, mésodidactique et macroscopique (Leutenegger, 2009 ; Ligozat, 2015) - articulée enregistrement audio-visuel de plusieurs leçons, entretiens d'auto-confrontation post-leçons et entretien ante-module (mené en début de module).

Les résultats montrent que, quels que soient l'enseignant.e. et l'activité sportive et artistique, les GEF actualisent des tensions qui tentent d'articuler les prescriptions institutionnelles, la position scolaire des élèves et l'analyse des conduites des élèves ou leur anticipation. Ces dilemmes donnent lieu à différents types de différenciation opérés non seulement dans la conception des dispositifs (mise à l'étude) mais également dans les régulations individualisées (aide à l'étude). La différenciation des tâches ou des variables didactiques associées induit une différenciation des enjeux de savoirs en fonction du niveau des élèves. En volley-ball comme en tennis de table, elle s'appuie sur une lecture dichotomique de la compétence attendue (par exemple, attaque smashée versus attaque placée en volley-ball). En danse, ce sont les formes de pratique d'étude qui sont ajustées au profil supposé des élèves. Dans tous les cas, les enseignant.e.s procèdent à une reconfiguration des prescriptions. Les

GEF d'aide à l'étude dépendent aussi de la lecture et de l'interprétation des conduites des élèves, du contexte et de l'épistémologie pratique du professeur (Brière, 2020). Dans l'ensemble des leçons observées, le contenu, les modalités ainsi que la fonction des régulations, tant verbales que sur l'aménagement du milieu didactique, révèlent une distribution différentielle des interventions selon le sexe, le niveau des élèves ou la position scolaire. Au-delà de la caractérisation des GEF, l'ensemble des résultats pointe l'existence d'arrangements curriculaires facilités par la formulation multiple et large des prescriptions. Ainsi, faute de garantir l'accès de chacun aux mêmes savoirs, les compétences autorisent un accès différentiel, voire inégalitaire, aux savoirs que relaient les GEF tant de conception que d'aide à l'étude.

Mots-clés : activité, didactique, différenciation, gestes d'évaluation formative, éducation physique et sportive

Références bibliographiques

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13(1), 109-114.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, 188, 51-62.

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Brière-Guenoun, F. (2020, soumis). Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte. *Contextes et didactiques*, 16.

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

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Droyer, N., et Jorro, A. (2019). L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation. Dans Jorro e Droyer (Eds). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 7-14). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? Dans C. Dierendonck (Dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Leontiev, A.N (1979). The problem of activity in psychology. Dans J.-V. Wertsch (Dir.). *The concept of activity in Soviet psychology* (p. 37-71). Armonk, NY.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

Ligozat (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. Dans J. Dolz et F. Leutenegger (dir.), *Pratiques enseignantes, pratiques de formation : une perspective de formateurs* (p. 17-37). *Revue romete Formation et Pratiques d'Enseignement en Question*.

Mayeko, T. et Brière-Guenoun, F. (2019). Les gestes de différenciation en éducation physique et sportive : le cas d'un enseignant débutant exerçant en milieu difficile. *Activités* [En ligne], 16-2, mis en ligne le 15 octobre 2019.

M.E.N. Loi de Refondation de l'École - *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230.

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Nusche, D., Radinger, T., Santiago, P. et Shewbridge, C. (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation et assessment*. OECD Reviews of Evaluation et Assessment in Education. Paris : OCDE.

Organisation for economic co-operation et development (OCDE)- Centre for Educational Research et Innovation (CERI) (2012). Conférence internationale. *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques*. Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative, 28 pages.

Rochex, J-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, collection Paideia.

Toullec-Théry, M. (2016). L'individualisation permet-elle de lutter contre les inégalités sociales dans la classe ? *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>

Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation & didactique*, vol.6(1), 9-46.

(Contribution 3) Interprétation par des enseignant.es d'EPS de situations de référence produites dans des ingénieries didactiques. Quels agirs évaluatifs pour quelle production/réduction des inégalités scolaires ?

Benoît Lenzen

****Résumé court****

Lorsque des enseignant.es expérimentent les produits d'ingénieries didactiques conçus par des chercheur.es, il n'est pas rare que ces enseignant.es « interprètent » ces produits, ce qui se traduit par des initiatives imprévues pendant le déroulement des séances en classe (Artigues, 1989 ; Artigue & Perrin-Glorian, 1991). Loin de constituer une sorte de « bruit » à éviter, cette interprétation de la situation par les enseignant.es fait partie du processus d'ingénierie didactique et demete à être prise comme objet d'étude, a fortiori dans le cas d'ingénieries didactiques pour le développement et la formation (IDD), dont l'objectif est la production de ressources pour l'enseignement et la formation et qui s'intéressent aux conditions de diffusion de ces ressources dans l'enseignement ordinaire (Perrin-Glorian, 2011). Les adaptations réalisées par les enseignant.es ne sont pas neutres socialement mais s'apparentent à une « composition sous influences » (Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010).

Nous proposons d'étayer et illustrer ce constat en nous appuyant sur un projet d'IDD au cours duquel (1) des chercheur.es, formateurs et formatrices en EPS (groupe restreint) ont conçu des situations de référence (Seners, 2002) en course de demi-fond, et (2) des enseignant.es du primaire et du secondaire de quatre cantons de Suisse romete (groupe élargi) ont testé ces situations de référence dans le cadre d'un dispositif d'expérimentation piloté par le groupe restreint. Pour analyser l'agir évaluatif des enseignant.es et la production/réduction des inégalités scolaires que celui-ci est susceptible d'engendrer, nous nous sommes appuyé sur des enregistrements vidéo de leçons ainsi que sur des entretiens d'autoconfrontation et semi-structurés.

Lors de l'expérimentation, les enseignant.es ont utilisé différemment les situations de référence proposées, voire les ont modifiées. Durant les entretiens, les enseignant.es ont exprimé des attentes ou des expériences différentes selon les classes et les élèves, qui donnaient du sens à leurs agirs évaluatifs contrastés.

****Résumé long****

Lorsque des enseignant.es expérimentent les produits d'ingénieries didactiques conçus par des chercheur.es, il n'est pas rare que ces enseignant.es « interprètent » ces produits, ce qui se traduit par des initiatives imprévues pendant le déroulement des séances en classe (Artigues, 1989 ; Artigue & Perrin-Glorian, 1991). Loin de constituer une sorte de « bruit » à éviter, cette interprétation de la situation par les enseignant.es fait partie du processus d'ingénierie didactique et demete à être prise comme objet d'étude, a fortiori dans le cas d'ingénieries didactiques pour le développement et la formation (IDD), dont l'objectif est la production de ressources pour l'enseignement et la formation et qui s'intéressent aux conditions de diffusion de ces ressources dans l'enseignement ordinaire (Perrin-Glorian, 2011). Les adaptations réalisées par les enseignant.es s'expliquent notamment par la conception que ces dernier.es ont de la matière à enseigner et de leur rôle dans la classe, par la représentation que les enseignant.es se sont construite du scénario à mettre en place, ainsi que par les contraintes temporelles de l'enseignement ordinaire (Artigue, 1989 ; Artigue & Perrin-Glorian, 2011). Une autre explication résiderait dans le fait que les ingénieries didactiques étant pour la plupart élaborées en référence à un élève épistémique (Brousseau, 1986 ; Develay, 1997 ; Lebaume, 2011), ces

adaptations constituent un moyen de « dépasser l'élève épistémique pour considérer l'élève comme un sujet singulier et pluridimensionnel » (Poggi & Musard, 2014, p. 196). Elles ne sont toutefois pas neutres socialement, mais s'apparentent « à une composition sous influences, où les influences méso-structurelles (relatives à l'établissement et à la classe) et micro-structurelles (relatives à l'enseignant) jouent un rôle décisif » (Poggi, Verscheure, Musard & Lenzen, 2010, p. 167). Ainsi, ces adaptations dépendent des représentations que les enseignant.es se font des caractéristiques de leurs élèves, mais également du pouvoir éducatif des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qu'elles et ils mettent à l'étude (Lenzen, 2012).

Dans cette contribution, nous proposons d'étayer et illustrer ce constat en nous appuyant sur un projet de recherche intercantonal d'IDD au cours duquel (1) des chercheur.es, formateurs et formatrices en EPS (groupe restreint) ont conçu des situations de référence (Seners, 2002) en course de demi-fond basées sur une approche par compétences qui pose de nouveaux défis aux enseignant.es (Gottsmann & Delignières, 2016 ; Marizur & Fuchs, 2019), et (2) des enseignant.es du primaire (généralistes et spécialistes) et du secondaire (spécialistes) de quatre cantons de Suisse romande (groupe élargi) ont testé ces situations de référence dans le cadre d'un dispositif d'expérimentation piloté par le groupe restreint. Par situation de référence (SR),

ce dernier entendait une tâche construite ou choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs. Destinée à être reproduite au cours de la séquence d'enseignement elle permet d'effectuer des comparaisons entre des états successifs des comportements de l'apprenant (Boda & Recopé, 1991, cité dans Seners, 2002).

En cohérence avec cette acception, le groupe restreint attendait du groupe élargi qu'il utilise ces SR dans une visée d'évaluation successivement diagnostique, formative et certificative.

Pour analyser, dans ce contexte d'IDD, l'agir évaluatif des enseignant.es et la production/réduction des inégalités scolaires que celui-ci est susceptible d'engendrer, nous nous sommes appuyé sur les données suivantes, en nous restreignant à trois enseignant.es spécialistes d'EPS (deux hommes [H1 et H2] et une femme [F1]) intervenant au cycle 2 de l'école primaire dans le canton de Genève (élèves de 8 à 12 ans) : (1) les enregistrements vidéo de quatre leçons par enseignant.e (sur des cycles qui en comportaient six) ; (2) les enregistrements audio des entretiens d'autoconfrontation menés avec chaque enseignant.e en milieu d'expérimentation à partir des enregistrements vidéo des deux premières leçons filmées ; et (3) les retranscriptions des entretiens semi-structurés menés en fin d'expérimentation avec les enseignant.es.

Inspirée du cross-country, la SR pour le cycle 2 consistait en un parcours en salle de 100 m avec une balise tous les 25 m et quatre obstacles (bancs, tapis épais). Les élèves étaient répartis en binômes : un coureur parcourait le maximum de tours en 12 min, tandis que son partenaire notait les balises franchies par intervalle d'1 min 30 (pour évaluer la régularité et la vitesse de la course) et les éventuels arrêts et marches sur une fiche d'observation. L'enseignante F1 a programmé cette SR à quatre reprises durant son cycle (leçons 1, 2, 5 et 6), tandis que l'enseignant H1 a programmé en leçon 1 une variante de 6 min, en leçon 2 une variante de 9 min et en leçon 6 la version originale de 12 min. De son côté, l'enseignant H2 a programmé lors de la première leçon de son cycle la SR avec moins d'obstacles et lors de la dernière leçon la version originale. Lors des entretiens, les enseignant.es ont exprimé des attentes ou des expériences différentes selon les classes et les élèves, qui donnaient du sens à leurs agirs évaluatifs contrastés. Dans la communication, nous ferons une large place à la parole des enseignant.es et discuterons des effets potentiels de ces différentes pratiques enseignantes en termes de production/réduction des inégalités scolaires en EPS

Mots-clés : ingénierie didactique, EPS, évaluation, demi-fond, situation de référence

Références bibliographiques

- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. & Perrin-Glorian, M.-J. (1991). Didactic engineering, research et development tool : Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 13-18.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificité de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Gottsmann, L. & Delignières, D. (2016). A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Science & Motricité*, 94, 71-81.
- Lebaume, J. (2011). Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale. *Recherches en didactique*, 11, 35-48.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-65.
- Marizur, Y. & Fuchs, J. (2019). Le plaisir en Education physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel. Le cas de l'activité du demi-fond. *Recherches & éducations* [Online]. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7089>.
- Perrin-Glorian, M.-J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement de ressources et formation des enseignants. In C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel & N. Douek (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (p. 57-78). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Poggi, M.-P. & Musard, M. (2014). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en Education*, 19, 195-207.
- Poggi, M.-P., Verscheure, I., Musard, M. & Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en ES et en sport* (pp. 159-178). Paris : Editions EP&S.
- Seners, P. (2002). *La leçon d'EPS. Gravitation autour de l'élève* (2e éd.). Paris : Vigot.

Symposium long B2 – Session 10

(Contribution 1) L'agir évaluatif conjoint en situation scolaire : entre agir évaluatif situé et l'agir évaluatif contextualisé

G. Marrot et N. Scheffler

****Résumé court****

L'évaluation est partie intégrante de l'apprendre, et l'apprendre résulte d'un processus conjoint entre l'activité de l'enseignant et l'activité de l'élève dans une situation didactique. S'intéresser à l'agir évaluatif dans cette perspective, c'est poser l'idée initiale que cet agir évaluatif est conjoint, situé et évolutif, mais aussi à la racine de la construction des inégalités dans l'accès au savoir.

Dans une approche didactique, les descripteurs de l'action conjointe peuvent alors être mobilisés pour rendre compte de ces phénomènes, et parmi eux, nous allons mobiliser un descripteur communicationnel qui constitue également un outil d'analyse de l'action conjointe : les transitions codiques, définies comme le point de passage entre deux canaux de communication au cours de l'interaction didactique.

Mobilisées en situation, les dernières études (Marrot 2019) indiquent que ces transitions actualisent des tensions entre préoccupations partagées chez l'enseignant, induites par les contextes de formation qu'il a traversés et le contexte professionnel qui s'impose parfois dans l'exercice du métier. Ainsi, notre intérêt est de regarder comment les transitions codiques vont rendre compte de l'emboîtement de ces contextes en présence dans l'agir évaluatif conjoint en situation.

A travers les caractéristiques ciblées des transitions codiques, dans une approche méthodologique clinique expérimentale, nous étudions comment les processus de modélisation des champs d'apprentissage dans l'enseignement de l'EPS favorise ou pas un agir évaluatif conjoint plus pertinent au service de l'avancée équitable des savoirs dans la classe.

Les premiers résultats portent à penser que c'est au niveau des délais transitionnels que les processus de modélisation de contextes d'action pour l'élève (Champ d'apprentissage) ont le plus d'impact. L'augmentation de ces délais serait au service d'une recherche de pertinence de l'intervention de régulation. La modélisation des contextes d'action en EPS pourrait donc aider les enseignants novices à construire un agir évaluatif comme compétence professionnelle.

La discussion amène à réfléchir sur l'analyse ascendante des phénomènes transpositifs dans le modèle de la contextualisation didactique.

****Résumé long****

Introduction

Cette contribution appuyée sur une recherche exploratoire vise à appréhender le processus d'actualisation d'un système de contextes dans l'agir conjoint enseignant/élève en situation d'évaluation. Inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique, notre recherche va se polariser sur un indicateur et outil d'analyse de l'interaction didactique conjointe que sont les transitions codiques (Marrot, 2019), définies comme point de saut entre deux canaux de communication mobilisés par les inter-actants. Nous considérons en effet l'évaluation comme un moment conjoint dans la construction d'une praxéologie (Chevallard, 1997) et posons que l'évaluation s'inscrit dans le processus d'apprentissage. Ces moments articulent des gestes d'enseignants et des gestes d'élèves, chevillés à une épistémologie pratique et une biographie (Mercier, 1992), croisant ainsi contextes scolaire et extrascolaire. Dans cette perspective, le processus de contextualisation de l'agir évaluatif semble devoir intégrer différentes dimensions : d'abord un

agir évaluatif dans un contexte adressé, piloté par une institution spécifique assujettissant conjointement les activités de l'enseignant et de l'élève; ensuite un agir évaluatif **par contexte** concernant le système de référence (Schubauer Leoni, 2008) co-construit et évolutif au regard du savoir en jeu; enfin un agir évaluatif **en contexte**, faisant intervenir les dimensions anthropologiques de l'agir des acteurs organisant un compromis entre les contextes externes suscités et leur contexte interne (Forissier, 2019). Notre étude portera sur le processus de contextualisation par contexte. Il s'attachera à montrer comment le processus de mobilisation de connaissance modélisée sur des contextes de référence (champ d'apprentissage en EPS) pour l'enseignant d'EPS constitue un point d'appui pour définir, dans l'agir évaluatif conjoint, le délai transitionnel pertinent⁶.

Cadre théorique

Nous croiserons quatre cadres théoriques pour notre étude : celui de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), celui de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1997) celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) et celui de la contextualisation didactique (Delcroix, Forissier, Anciaux, 2013). Le recours à ces quatre cadres se justifie pour articuler enjeu de savoir, activité de l'enseignant et celle de l'élève et niveau de contextes enchevêtrés dans l'agir conjoint. Ce carrefour théorique nous autorise alors à envisager la notion d'agir évaluatif conjoint contextualisé, résultante d'un processus de contextualisation contrarié en situation. Les concepts mobilisés porteront sur l'analyse ascendante des phénomènes transpositifs et sur le concept « doublet contrat-milieu » pour lequel les transitions codiques sont indicatrices de sa densification. Pour rendre compte de la dynamique de ce doublet, à la fois différentiel et évolutif, nous exploiterons, le triplet de genèse (chrono, topo, méso), tout en ciblant les actions didactiques de régulation. Nous explorerons enfin les indicateurs de détermination du jeu didactique pour investiguer la question de la mobilisation des modélisations de contextes dans l'épistémologie pratique de l'enseignant et celle de l'élève. Nous tenterons alors de décrire les délais transitionnels comme patron d'interactivité caractérisant l'agir évaluatif conjoint contextualisé.

Méthodologie

Inscrits dans une perspective comparatiste en didactique, nos choix méthodologiques vont consister à appréhender ce qui se passe « d'ordinaire dans les situations didactiques » en s'inscrivant dans l'approche clinique/expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Le dispositif mis en place veille à capturer l'agir enseignant en simultané avec l'agir élève en situation de action-régulation, à l'associer à leur récit respectif, tout en l'indexant aux savoirs en jeu afin de rendre compte avec fiabilité de la densification/évaporation du doublet contrat-milieu didactique.

Trois axes de comparaison vont être mobilisés. Nous comparerons d'abord l'agir évaluatif produit chez trois enseignants d'EPS, un expérimenté et deux novices. Nous croiserons ensuite notre étude à partir de deux APSA supports de leur enseignement, issus de deux champs praxéologiques et contextuels distincts. Enfin, dans la continuité de nos travaux (Marrot, 2019), nous étudierons l'effet sur les élèves selon deux caractéristiques majeures : leur niveau de pratique dans l'APSA support et leur sexe.

Résultats

Les premiers résultats obtenus révèlent que la modélisation des contextes praxéologiques chez les enseignants experts/non expert organisent les délais transitionnels dans leur agir évaluatif, dans le sens d'une dilatation temporelle au service d'une recherche de pertinence de transition ayant. Autrement dit, l'enseignant s'organise pour retarder le délai de transition codique entre l'opération

⁶ Le délai transitionnel désigne l'espace de temps séparant deux canaux de communication. Cet espace de temps est senti/choisi par l'enseignant pour avoir un effet déterminant sur la densité contrat-milieu en reposant sur une évaluation in situ de la prestation de l'élève.

de détection d'une difficulté exprimée par une élève et celle de l'intervention régulatrice pour l'aider à surmonter cette difficulté. Il semble en résulter consécutivement des UITc² à charge légère.

Chez l'enseignant débutant sans modélisation a recours à des délais transitionnels plus courts, occasionnant plus souvent des UITc à charge lourde.

Enfin, il apparaît que les élèves, dans le cadre d'un agir évaluatif conjoint, soit davantage affecté par les UITc⁷ à charge légère pour augmenter leur pouvoir d'interaction avec l'enseignant, ce qui interroge la production différentielle inégalitaire des transitions codiques.

Discussion

Son objet sera de questionner la pertinence /nécessité d'enrichir le cadre théorique de la contextualisation didactique de l'analyse ascendante des phénomènes transpositifs.

Mots Clés : agir conjoint, contexte, modélisation, transition codique, délai transitionnel

Références bibliographiques

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 17-54.

Delcroix, A., Forissier, T. & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier & L.F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques, approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.

Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Note de synthèse HDR. Université des Antilles.

Marrot, G. (2019). *Les transitions codiques comme indicateur des dynamiques communicationnelles conjointes. Vers une caractérisation des gestes d'étude des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Antilles.

Mercier, A. (1992), L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement Un cas en calcul algébrique. Thèse de l'université Bordeaux I.

Schubauer-Leoni, M.L, Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Roberts (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, ML. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, MP.Poggi, et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*(pp. 67-85).Besançon : PUFC.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.

⁷ Unité d'Intervention avec Transition Codique.

(Contribution 2) Analyse microdidactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire. Une question d'évaluation en lien avec une problématique de la construction des inégalités de genre en handball

Claire Debars

****Résumé court****

Cette communication porte sur l'analyse didactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire, en Education Physique et Sportive (EPS), dans le cadre de l'action didactique conjointe (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020 ; Verscheure et Debars, 2019). Nous montrerons des phénomènes évaluatifs qui se jouent avec des ajustements du milieu et les effets sur les élèves, dans le contrat didactique. Nous pointerons les gestes professionnels d'un enseignant à partir des régulations didactiques visant à apprécier les activités des élèves dans des situations d'enseignement et d'étude en contexte scolaire, à une échelle microdidactique.

Nous mettrons en avant plus particulièrement ce que l'enseignant évalue et les effets de ce qu'il évalue sur les élèves. A un autre niveau, nous verrons aussi les effets évaluatifs des élèves entre eux. Quelle est la trace de l'apprentissage sur l'évaluation ?

Nous décrivons la réalité des pratiques ordinaires dans un établissement en éducation prioritaire afin de comprendre le fonctionnement différentiel du système didactique, en rendant compte à partir de l'analyse de trajectoires didactiques d'élèves, des manières dont se renforce (ou non) la fabrication des inégalités en EPS à partir d'analyses en classe. Pour ce faire, nous vous présentons deux cas d'élèves filles, Abir et Ibtiçame, contrastés en termes d'excellence scolaire, dans une même tâche dans une classe de 3ème, en REP +, avec un enseignant Pierre (pseudonyme).

Ainsi cette étude suggère qu'en REP, comme ailleurs, les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés, que des potentialités d'une plus grande égalité sont présentes sous réserve qu'un dispositif de sensibilisation des enseignant-es à ces questions soit mis en place (Verscheure, 2020), ce qui peut tendre vers des enjeux éducatifs et évaluatifs.

****Résumé long****

Introduction et objectifs

La communication vise à appréhender l'agir évaluatif d'enseignant-es d'éducation physique et sportives (EPS) en France, en éducation prioritaire, en lien avec la question de la construction des inégalités scolaires du point de vue du genre.

Nous nous intéressons plus particulièrement aux dynamiques du contrat didactique pour comprendre les trajectoires d'apprentissage différentielles des élèves. Nous mobilisons pour cela le concept de positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019) comme outil d'analyse de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) afin d'élucider les processus de production / réduction des inégalités scolaires qui se constituent et se renforcent au sein même des interactions didactiques. Qu'en est-il dès lors que l'on s'intéresse aux inégalités scolaires selon le sexe dans les établissements en réseau d'éducation prioritaire (REP) ?

Méthodologie

Les conditions de recueil porte sur l'observation d'un cycle d'enseignement conduit par un enseignant d'EPS chevronné (que nous appellerons Pierre) et non expert dans l'activité handball, dans un collège situé en REP+, dans une classe de 3ème (14-15ans). Nous étudions plus particulièrement deux élèves filles, contrastés en termes d'excellence scolaire. La collecte des données combine des données d'observations par enregistrement vidéo et audio avec des données d'entretiens.

Le corpus principal est composé de l'enregistrement vidéo et audio de 8 séances de hetball. Il est complété par une observation au vol de la chercheuse et de différents corpus connexes recueillis lors d'entretiens ante séance et post séance avec le professeur, d'entretiens préliminaires à la recherche, d'entretiens au vol avec des élèves en cours de séances.

Le traitement des données relève d'une analyse qualitative au niveau microdidactique et rend compte des effets du positionnement de genre épistémique des élèves et de leur professeur sur la dynamique différentielle des transactions didactiques lors d'un épisode remarquable, portant sur un enjeu de savoir circonscrit. Le concept de positionnement de genre épistémique a été élaboré, d'une part, pour mettre au jour les conditions qui président à la production des savoirs scolaires en classe selon le sexe (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure & Debars, 2019) et d'autre part, pour rendre compte des dynamiques singulières de performativité du genre (Butler, 2006) en situation didactique et les différentes trajectoires didactiques (ou d'étude) d'élèves qui en résultent. Ce concept de positionnement de genre épistémique peut mettre à jour des manières dont l'agir évaluatif influence, dans le cours même de l'interaction didactique au regard des contextes, les processus de production ou réduction des inégalités scolaires.

Résultats et discussion

A cette échelle d'analyse microdidactique, les résultats mettent en évidence l'articulation du positionnement de genre du professeur et des élèves et son rôle dans l'actualisation des trajectoires didactiques des élèves lors du cycle. Il ressort que les phénomènes différentiels selon le genre se redoublent en raison des difficultés à maintenir l'épaisseur des enjeux de savoirs lors des transactions. L'exploration des modalités de positionnement de genre épistémique des deux élèves met en évidence des trajectoires didactiques fortement différenciées. Leur positionnement de genre épistémique au fil des interactions évolue au regard des régulations didactiques qui leur sont adressées et des interactions avec leurs pairs, impliquant des déterminants contextuels, sociaux et culturels. Des phénomènes évaluatifs se jouent avec des ajustements du milieu et cela entraînent des effets sur les élèves, dans le contrat didactique.

Conclusions et perspectives

Ces résultats recourent les travaux socio-didactiques qui ont montré que sans une prise en compte spécifiquement didactique de ces arrière-plans contextuels et sociaux les inégalités de réussite scolaire se trouvent renforcées (Rochex & Crinon, 2011 ; Rayou & Sensevy, 2014). Mais ils mettent aussi en évidence des espaces potentiels de développement qui, en lien avec le positionnement de genre épistémique des actrices et des acteurs au regard de ce qui est attendu dans la tâche, pourraient favoriser les acquisitions. L'enseignant évalue et cela pointe des effets de ce qu'il évalue sur les élèves. Nous relevons aussi des effets évaluatifs des élèves entre eux en mettant en exergue des traces de l'apprentissage sur l'évaluation.

Ainsi cette étude suggère qu'en REP, comme ailleurs, les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés, que des potentialités d'une plus grande égalité sont présentes sous réserve qu'un dispositif de sensibilisation des enseignant-es à ces questions soit mis en place (Verscheure, 2020), ce qui peut tendre vers des enjeux éducatifs et évaluatifs.

Mots-clés : action didactique conjointe en EPS, genre, Réseau d'Education Prioritaire, Hetball, agir évaluatif

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2019). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French didactic research tradition In C. A. Taylor, C., Amade-Escot & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning et Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (pp. 24-38). London : Routledge, Francis et Taylor.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La découverte/poche (Traduction Cynthia Kraus).
- Davis, K. (2015). L'intersectionnalité, un mot à la mode. Ce qui fait le succès d'une théorie féministe. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, (20). Consulté à l'adresse <https://cedref.revues.org/827>.
- Rayou, P. & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 28-38.
- Rochex, J-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Verscheure, I. (2020). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique. Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée*. Université de Toulouse Jean Jaurès, 11 février.
- Verscheure, I. et Debars, C. (2019). *Student Gendered Learning in Physical Education: A Didactic Study at a French Multi-Ethnic Middle School in an Underprivileged Area*. In C. A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (Eds.). *Gender in Learning et Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries* (pp. 142-156). London : Routledge, Francis et Taylor.

(Contribution 3) Agir évaluatif et inégalité d'accès aux savoirs. L'exemple du débat d'idées en sports collectifs en EPS et en contexte difficile

Marie-Paule Poggi

****Résumé court****

Dans cette contribution, nous focalisons notre attention sur un type particulier d'agir évaluatif à visée formative et compréhensive ainsi qu'à ses effets inégalitaires en EPS, en contexte difficile. Ce geste évaluatif formatif s'opérationnalise dans un dispositif particulier appelé « débat d'idées ». Le débat d'idées, tel que proposé par Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) et Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998), permet d'offrir aux élèves des espaces d'échange et de controverses entre pairs autorisant une mise à distance réflexive de la pratique immédiate susceptible de les engager dans un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). Notre étude s'appuie sur sept événements de secondarisation pilotés par un enseignant d'EPS au cours d'un cycle de basket-ball avec des élèves de seconde CAP en contexte d'éducation prioritaire.

Trois résultats principaux émergent : (1) la prise de parole des élèves est à la fois favorisée par le dispositif mis en place et doublement empêchée, (2) les élèves éprouvent des difficultés à rendre raison de leurs pratiques, leurs discours se caractérisent par l'affichage d'un fort sentiment d'incompétence, une polarisation sur leurs émotions et l'enfermement dans un registre langagier descriptif et binaire, (3) la secondarisation se co-construit en situation, l'enseignant étant tiraillé entre d'un côté ajuster et temporiser face à l'impatience des élèves et, de l'autre, imposer et faire vivre sa démarche.

Les résultats mettent en évidence les difficultés rencontrées par l'enseignant pour aider les élèves à la construction d'un genre second les invitant à développer une réflexion sur le faire mais également sur les raisons du faire. Il ne suffit pas de placer les élèves en situation de secondarisation pour nécessairement transformer leur déjà-là dispositionnel, encore faut-il qu'ils s'autorisent à collaborer et que les conditions d'une co-construction en situation soient réunies. Ce constat invite à reconsidérer les potentialités transformatrices et régulatrices de ce dispositif d'évaluation formatif en contexte d'éducation prioritaire.

****Résumé long****

Dans cette contribution, nous focalisons notre attention sur un type particulier d'agir évaluatif à visée formative et compréhensive ainsi qu'à ses effets inégalitaires en EPS, en contexte difficile. Ce geste évaluatif formatif s'opérationnalise dans un dispositif particulier appelé « débat d'idées ». Le débat d'idées, tel que proposé par Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) et Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998), permet d'offrir aux élèves des espaces d'échange et de controverses entre pairs autorisant une mise à distance réflexive de la pratique immédiate susceptible de les engager dans un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004).

Cadre théorique. Secondarisation, évaluation formative et débat d'idées

Nous nous intéressons aux pratiques de secondarisation d'un enseignant d'EPS telles qu'elles se déploient dans le cadre d'un cycle de basket-ball. Nous essayons de comprendre en quoi son activité didactique est susceptible de favoriser une attitude seconde chez les élèves. Dans le domaine scolaire, le travail de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) consiste à amener les élèves, au-delà d'une simple logique du faire et de la réussite immédiate, à saisir ce que les tâches qui leur sont proposées leur permettent d'apprendre ; autrement dit, il autorise, selon Pastré (2007, p. 85), un passage du « registre pragmatique » (de la réussite à la tâche) au « registre épistémique » (de la compréhension et de la conceptualisation). Privilégier les pratiques de secondarisation conduit à lever l'implicite des

attentes à l'origine de l'échec les élèves les plus démunis pour rendre visible, à leurs yeux, ce qu'il y a à comprendre et à apprendre, pour dissiper tout malentendu relatif « aux interprétations » qu'ils font « des situations, tâches, objets » qui leur sont proposés (Bautier et Rayou, 2009, p. 101). Par différentes formes d'étayage, de régulation, de questionnements et de dévolution de l'activité réflexive, l'enseignant les encourage à exercer des activités de pensée sur leur propre pratique, à conjuguer faire et réflexions sur le faire, sur les raisons et les moyens du faire, au-delà et en rupture avec leur contexte quotidien. La dimension régulatrice et transformatrice de ce dispositif d'enseignement et d'évaluation formatif contribue à l'évolution et au développement du processus d'apprentissage. Si l'on peut considérer avec Perrenoud (1998) qu'« est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer », nous tenterons toutefois de savoir si cette maxime vaut également pour les élèves en milieu difficile.

La démarche consiste à organiser une discussion « basée sur un retour d'informations chiffrées à propos de la performance des joueurs et destinée à faire évoluer ou non les actions en projet de l'équipe en revenant sur le score, sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée lors de la séquence » (Gréhaigne, 2015, p. 123). Ce débat présente des caractéristiques précises : il se situe après une séquence jouée, il est de courte durée, l'enseignant peut intervenir de manière brève et concise sans se substituer à l'élève dans la recherche de solutions. Le projet de transformation des élèves s'inscrit très clairement dans une conception constructiviste de l'apprentissage. Gréhaigne (2015) insiste sur les profits, en termes d'appropriation de savoirs, que peuvent tirer les élèves d'une telle approche centrée sur la compréhension. L'enseignement de l'EPS, et dans l'exemple qui nous concerne du basket-ball, est donc concerné par cette approche qui considère les pratiques langagières d'une part, comme des moyens pour intervenir sur l'action des partenaires, des adversaires et donc à termes sur l'évolution du jeu et, d'autre part, comme des moyens pour à la fois favoriser la conceptualisation et l'objectivation de l'action mais aussi pour faire évoluer son propre niveau de jeu. Pour résumer, ces moments réflexifs évaluatifs via le débat d'idées ont une visée à la fois d'accès à la secondarisation et de régulation des apprentissages. En effet il s'agit principalement de débattre pour apprendre en EPS et accessoirement d'apprendre à débattre.

Questions de recherche

Nous focalisons notre attention sur la façon dont l'enseignant pilote des situations de « débat d'idées » susceptibles de conduire à des pratiques de secondarisation et sur ce que cela produit chez les élèves. Comment conduit-il ses élèves à construire de la distanciation par rapport à l'immédiateté du réel, par rapport à l'urgence de l'action ? Comment s'opère ce passage d'une « activité productive » (faire pour faire) à une « activité constructive » (faire pour apprendre) (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), du registre pragmatique au registre épistémique, de ce qu'on fait à ce qu'on apprend ?

Méthodologie

Nous avons observé la totalité d'un cycle de basket-ball auprès d'une classe de seconde CAP composée de 12 élèves, en éducation prioritaire. Le corpus est constitué des verbatims des sept événements de secondarisation proposés au cours du cycle ainsi que des entretiens ante et post cycle de l'enseignant. Nous avons procédé à une analyse de contenu minutieuse des retranscriptions de ces moments de secondarisation.

Résultats et discussion

Trois résultats principaux émergent :

- 1) Nous avons constaté que la prise de parole des élèves est à la fois favorisée par le dispositif mis en place et doublement empêchée : d'une part par un temps de parole largement saturé par les interventions de l'enseignant lui-même piloté par le souci de faire avancer le temps didactique, d'autre part par les élèves eux-mêmes qui ne s'autorisent pas cette disposition à la distanciation.

- 2) Les élèves éprouvent des difficultés à « rendre raison des pratiques et de leurs logiques » (Lahire, 1998). Ils interagissent peu entre eux. Leurs discours se caractérisent par l’affichage d’un fort sentiment d’incompétence, une polarisation sur leurs émotions et l’enfermement dans un registre langagier descriptif et binaire (on sait ou on ne sait pas).
- 3) L’évolution de la trame des échanges est révélatrice d’une co-construction dynamique du débat alliant formulations premières et amorce de distanciation. La secondarisation se co-construit en situation, l’enseignant étant tiraillé entre d’un côté ajuster et temporiser face à l’impatience des élèves et, de l’autre, imposer et faire vivre sa démarche.

Ces résultats mettent en évidence les difficultés rencontrées par l’enseignant pour aider les élèves à la construction d’un genre second les invitant à développer une réflexion sur le faire mais également sur les raisons du faire. En effet, nous faisons le constat qu’il ne suffit pas de placer les élèves en situation de secondarisation pour nécessairement transformer leur déjà-là dispositionnel, encore faut-il qu’ils s’autorisent à collaborer et que les conditions d’une co-construction en situation soient réunies. Ce constat invite à reconsidérer les potentialités transformatrices et régulatrices de ce dispositif d’évaluation formatif en contexte d’éducation prioritaire.

Mots-clés : secondarisation, débat d’idées, inégalités d’accès aux savoirs, éducation physique et sportive, contexte difficile

Références bibliographiques

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d’apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, E. (2009). *Les inégalités d’apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2de éd., 2013). Paris : Presses universitaires de France.
- Deriaz, D., Poussin, B. et Grehaigne, J.-F. (1998). Le débat d’idées. *Revue EP&S*, 273, 80-82.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M. et Laroche, J.-Y. (1999). *L’enseignement des jeux sportifs collectifs à l’école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Grehaigne, J.-F. (2015). L’enseignement et l’apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *eJRIEPS*, 35, 106-140.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Pastre, P. (2007). Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, p. 81-93.
- Pastre, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1998). *L’évaluation des élèves. De la fabrication de l’excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

(Symposium C) ~ Mises en récits et reconnaissance d'expériences à la lumière des évaluations en contextes incertains

Coordinateur du symposium : Pascal Lafont

Texte de cadrage

L'intention est de mettre en discussion des questionnements issus de récits d'expériences tant professionnelles que sociales, individuelles que collectives à l'aune d'un regard croisé sur la complexité et la pluralité des évaluations concernant la reconnaissance, la valorisation et la validation des acquis de l'expérience dans des contextes pluriels en interaction. Aussi, s'agit-il d'identifier l'impact des différents contextes pluriels tant au niveau macro, que méso et micro sur l'évaluation, ainsi que les relations et interactions entre les contextes et les différentes formes d'évaluation, tout en rendant compte des éventuelles tensions et transformations liées à la relation ou à l'interaction entre contextes au regard d'enjeux évaluatifs.

L'évaluation se situe à la croisée de contextes multiples, dans des périodes de réformes successives des systèmes éducatifs et de formation, oscillant entre des modèles de formations « traditionnelles à dominante instructives et applicatives » (Boudjaoui & Clénet, 2011) ou à l'inverse plus axées sur le développement professionnel, l'interrogation sur la construction des savoirs professionnels en évaluation (Jorro, 2009 ; Nizet, 2013). Aussi, toutes les propositions de communication de ce symposium ont pour vocation de travailler les questions suivantes : quels sont les référents privilégiés selon la nature des formations, la démarche de validation des acquis de l'expérience, dans des contextes différents ? Quelle est la prégnance des cultures évaluatives personnelles et collectives sur la construction de savoirs expérientiels et ou professionnels en évaluation (Nizet, 2013) ?

Dans tout dispositif de formation, l'option de réaliser un récit d'expérience vient parachever l'aboutissement d'un parcours de formation. La perspective biographique vise à permettre à son auteur.e de se comprendre comme « acteur d'une trajectoire » débouchant sur l'entrée dans une activité qu'elle soit à caractère professionnelle ou sociale (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007). La mise en récit de situations jugées cruciales et la réalisation d'un bilan d'apprentissages permettent aux auteur.e.s de développer des compétences méta-réflexives et d'auto-analyse favorisant l'articulation entre les « savoirs enseignés » et « les savoirs d'expérience » (Barbier, 1996) ainsi que le développement progressif d'une nouvelle identité professionnelle et ou sociale.

C'est pourquoi, Emmanuel Triby analyse les « antécédents » et récits d'expérience dans la visée de l'élaboration d'un projet de recherche et son évaluation dans une formation d'adultes en Master, et les récits d'expérience en VAE de cadres de santé formateurs. L'étude exploratoire de Geneviève Lameul repère les apports de l'introduction d'entretiens de recherche orientés vers le récit d'expérience dans un dispositif de formation des nouveaux enseignants chercheurs à l'université. Setrine Cortessis & Amélie Deschenaux interrogent les tensions existant entre injonction à s'auto-évaluer et injonction à se soumettre aux critères de certification des acquis faites à des enseignants se formant en emploi sur la base de récits professionnels. L'analyse thématique réalisée par Carmen Cavaco problématise l'agir évaluatif inhérent aux pratiques de RVAE à partir d'entretiens biographiques avec des cetidat.e.s adultes peu certifié.e.s dans douze Centres au Portugal. Cathal de Paor examine les conditions de mise en œuvre d'un dispositif VAE en partenariat avec les forces armées de l'Irlande visant l'élaboration de portfolios afin de permettre aux cetidats d'exprimer leurs acquis d'expérience sous une forme accessible aux évaluateurs, aux certificateurs, aux employeurs hors du domaine militaire. Pascal Lafont et Marcel Pariat travaillent un agir évaluatif partagé qui se heurte à la valorisation des acquis issus des parcours de soin de patient.e.s expert.e.s atteint.e.s de pathologie cancéreuse à partir de l'analyse de récits d'expérience en contexte incertain. Isabelle Houot

interroge la manière dont les acteurs de la formation des adultes considèrent les questions liées à l'évaluation des acquis de leurs publics au moment de s'accorder sur les référents de l'évaluation à partir desquels ils vont les mesurer et leur accorder une valeur. Patrick Rywalski & Jean Matter interrogent les démarches de reconnaissance et de validation des acquis et leurs effets au regard du processus d'émancipation des cétivat·es, de leurs motifs d'engagement et de leur professionnalisation. Enfin, Véronique Le Roy aborde l'influence des rapports sociaux de sexe sur la construction du rapport au savoir, et plus particulièrement la manière dont le rapport au savoir impacte les choix d'orientation des cétivat.e.s à la VAE, en conformité avec, ou à l'encontre de la structuration sexuée des trajectoires professionnelles.

Symposium long C1 – Session 23

(Contribution 1) Les conditions d'une évaluation dans et par le récit d'expériences

Emmanuel TRIBY

Résumé court

Il s'agit d'articuler le questionnement et les matériaux de deux recherches en cours dans le cadre proposé par ce symposium. Ces recherches mobilisent un double croisement : d'une part, une recherche récente sur les « antécédents » et récits d'expérience dans la visée de l'élaboration d'un projet de recherche et son évaluation dans une formation d'adultes en Master, en rapport à l'analyse d'expérience de la formation et auto-évaluation de la formation ; d'autre part, une recherche au long cours sur les récits d'expérience en VAE de cadres de santé formateurs en vue de l'évaluation sous forme de certification, en rapport à l'analyse du vécu de l'évaluation dans les cursus de formation d'étudiants infirmiers par ces cadres. En première analyse, les résultats de notre investigation, à partir de matériaux hétérogènes mais denses, concernent trois domaines en particulier : la formation, particulièrement lorsqu'elle met en jeu l'expérience, s'appuie sur des configurations de savoirs des acteurs concernés et l'occasion sans cesse renouvelée d'une négociation de ces savoirs que l'agir évaluatif des uns et des autres a bien du mal à maîtriser ou réguler ; l'évaluation, dans la diversité de ses outils et de ses usages, s'avère davantage comme un facteur d'incertitude dans la mesure où les référents qu'elle mobilise sont l'objet d'une réinterprétation permanente voire d'une véritable subjectivation, irréductible dans le cours même de l'expérience, du travail comme de la formation ; le récit d'expérience, sous ses différentes modalités, peut s'avérer un outil probant d'évaluation des compétences à la condition d'être porté par la préoccupation de problématiser les situations vécues et leurs enjeux.

Résumé long

L'évaluation, comme agir évaluatif, va bien au-delà du dispositif de saisie d'une valeur en cours d'élaboration. Elle est partie prenante du processus d'activité et de formation, si l'on peut s'appuyer sur une démarche de construction de récits d'expériences. Pourtant, cette démarche ne réduit pas l'incertitude concernant les compétences mises en œuvre et susceptibles d'être valorisées. S'appuyant sur deux recherches en cours, cette contribution cherche à comprendre ce qui est en jeu dans la production d'un discours sur son expérience, dans la perspective des parcours personnels et professionnels que les sujets tentent de dessiner dans des contextes de plus en plus incertains.

Contextualisation

Deux recherches ont été mobilisées, l'une de longue durée, sur la VAE, l'autre, actuelle, sur une expérience d'alternance d'apprentis et d'adultes à l'université. Dans les deux cas, une place éminente est accordée respectivement à l'évaluation, et plus précisément à l'agir évaluatif des différents acteurs impliqués, à la diversité des savoirs et leur configuration dans des démarches qui articulent étroitement la formation et le terrain, enfin les récits d'expérience, comme matière à formation et à évaluation (Bélisle, 2020 ; O'Brien, 2003 ; Pelaccia et Tardif, 2016).

Recherche 1. La validation des acquis de l'expérience de cadres soignants (Triby, 2019) est une recherche entamée dès 2003-04. Pour cette contribution, nous nous sommes particulièrement intéressés à une population des cadres soignants.

Recherche 2. L'enquête sur l'alternance à l'université, débutée en 2018, analyse les acquis de ce mode de formation comme « négociation de savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019) et surtout mode de

valorisation d'une expérience voire d'un parcours (Sanojca et Tribby, 2021). Pour cette contribution, nous nous sommes intéressés à la population des adultes en reprise d'études.

Problématisation : de l'intérêt d'un croisement

Les deux recherches croisent un parcours (de formation, de validation) et une expérience de l'évaluation (certificative, formative, autoévaluation...). Le croisement s'établit en réalité entre des récits d'expérience comme matière à argumentation en vue d'une évaluation certificative et le vécu de l'évaluation par des professionnels en formation. L'incertitude engendrée par ces deux dispositifs est assez manifeste. Pour la VAE des cadres de santé, la dualité des évaluations prévaut entre les cadres formateurs, d'un côté (évaluation critériée et référencialisée) et les responsables de stages (évaluation formative et portfolio) (Tribby, 2020). De façon générale, il convient de relever la diversité des savoirs en jeu, et notamment la tension entre savoirs de référence et savoirs de référence, d'une part, entre les savoirs d'autorité et les savoirs pragmatiques, d'autre part, au cœur de toute véritable restitution de la formation dans la perspective de l'élaboration d'un parcours professionnel (Mailliot, 2013 ; Houot et Tribby, 2017).

Démarches d'enquête

Les idées directrices

Idée 1. Conçue pour mieux comprendre et contrôler les acquis d'une formation et d'une expérience, l'évaluation peut s'avérer un facteur d'incertitude du fait à la fois de l'agir évaluatif des parties prenantes de l'évaluation, des instruments d'évaluation et de leurs usages, des contextes professionnels et institutionnels de l'évaluation.

Idée 2. Dans une visée de développement des compétences et de leur évaluation, le récit d'expérience peut s'avérer un outil de développement professionnel à la condition d'être porté par un souci de problématiser les situations vécues et leurs enjeux.

Les matériaux disponibles

Ils sont assez similaires dans leurs formes générales entre les deux recherches : un écrit terminal pour chaque étudiant ou étudiant, les traces d'un accompagnement et les matériaux tirés de l'observation participante de l'enseignant-chercheur impliqué. Cela étant, la recherche 1 se distingue par le travail sur l'expérience et la négociation des savoirs, particulièrement invoquée pour la réalisation de l'écrit final, les matériaux disponibles constituent une base d'analyse immédiate pour notre propos. La recherche 2 a comporté une étape d'investigation sous la forme d'entretiens d'élicitation avec les adultes concernés (n = 18) ; cela produit des matériaux assez précis sur leur configuration des savoirs et leur rapport à l'évaluation, notamment.

Le traitement des données

La grande densité des matériaux et leur relative hétérogénéité nous ont obligé à déployer une analyse thématique fort marquée par notre cadre conceptuel et son articulation avec la thématique de ce symposium. Ainsi, les résultats présentés sont autant la mise à l'épreuve de nos idées directrices que la relecture de résultats antérieurs.

Quelques résultats provisoires

- la formation, particulièrement lorsqu'elle met en jeu l'expérience, s'appuie sur des configurations de savoirs des acteurs concernés et l'occasion sans cesse renouvelée de négociation de savoirs que l'agir évaluatif des uns et des autres a bien du mal à maîtriser ou réguler ; cette dynamique parcourt l'agir évaluatif des différents partenaires, sans qu'il soit possible d'en ordonner la cohérence en termes de développement professionnel des étudiants.
- l'évaluation, entre instruments et usages, s'avère davantage comme un facteur d'incertitude dans la mesure où les référents qu'elle mobilise sont l'objet d'une réinterprétation permanente voire d'une véritable subjectivation, irréductible dans le cours même de l'expérience, du travail comme de la formation. On relèvera à ce propos le « paradoxe du portfolio » entre fonctions et usages.

- le récit d'expérience, sous ses différentes modalités, peut s'avérer un outil probant d'évaluation des compétences à la condition d'être porté par la préoccupation de problématiser les situations vécues et leurs enjeux. Pour les évaluateurs, une interrogation sur leur conceptualisation de la matière même de leur agir (compétences, supervision, restitution, qualité des soins...) devrait trouver sa place.

Discussion

Croisements dangereux. L'évaluation est fort dépendante des contextes, et notamment des « cultures de l'évaluation » qui y fonctionnent et les enjeux institutionnels qu'ils comportent. La « valeur » qui y circule s'avère d'une très grete hétérogénéité, ce qui comporte le risque d'un certain formalisme dans l'analyse si l'on confond trop aisément les lieux.

Ne pas se raconter d'histoire ...avec les récits ! Comme actes de restitution, ces récits empruntent autant à la vie la plus quotidienne, les pratiques de formation et de travail, et les dispositifs de certification et de validation ; à ce titre, ils sont empreints d'une diversité de registres d'analyse mais également d'expression d'un rapport au monde qui mérite d'être reconnue et recueillie avec attention.

Références bibliographiques

- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M., Fernetz, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée et leurs retombées sur la professionnalisation, *Pédagogie médicale*, 21 (1), 21-38.
- Durrive, L. (à paraître). Le travail du sujet sur lui-même en passant par l'expérience des normes. In : Pagoni, M. & Baeza, C. (coord.). *La place du sujet dans le travail éducatif*. Presses universitaires du Septentrion.
- Houot, I. et Tribby, E. (2017). Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Éducation permanente*, HS AFPA, 165-173.
- Le Meur, P.Y. et Sabiot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle-Calédonie, In : Verdeaux, F. et alii (dir), *Savoirs locaux en situation* (p.43-59), Quae.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- O'Brien, HV, Marks, M.B., Charlin, B. (2003). Le feed-back, un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique, *Pédagogie médicale*, 4 (3), 184-191.
- Pelaccia, T., Tardif, J. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de santé ?* Louvain-la Neuve, De Boeck.
- Sanojca, E. et Tribby, E. (2021). La valorisation des apprentissages entre apprentis et adultes en formation, *Actes du Colloque AFIRSE Europe*, Lisbonne, janvier 2021 [en ligne].
- Tribby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure : soigner, un métier nouveau. In : Broussal, D. et Saint-Jean, M. (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé* (pp.155-165), Cépaduès.
- Tribby, E. (2020). La collaboration entre cadres formateurs et cadres de proximité en santé. La démarche compétences comme matrice de dé-collaboration (p.73-84), In : Descarpentries, J. (dir.). *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir*, Paris, L'harmattan.

Sous différents avatars, le récit d'expérience est au cœur de deux démarches très distinctes et pourtant convergentes en définitive : la reprise d'études pour des adultes, la validation des acquis de l'expérience (VAE). La question de l'évaluation s'inscrit également dans ces deux démarches, mais selon des modalités très différentes et variées. Le récit d'expérience pourrait constituer une perspective particulière de l'évaluation dans ces deux démarches concourant ainsi à mettre au jour leur convergence fondamentale, leur contribution aux développements des personnes. Cette orientation suppose à la fois de repérer comment le récit d'expérience se construit, prend forme et fonctionne dans ces deux démarches, et de comprendre en quoi il peut constituer la matière d'une évaluation.

Appuyée sur deux recherches distinctes, cette contribution se propose d'abord de contextualiser ce questionnement et d'en développer une problématisation, puis de décrire la démarche d'analyse des matériaux qui sont ici rassemblés, enfin d'en extraire certains résultats qui seront mis en discussion ; ceux-ci concernent aussi bien la conception même de la formation, l'analyse critique de l'évaluation pratiquée, la possibilité même d'utiliser le récit d'expérience comme matière d'une évaluation.

1. Contextualisation : deux recherches conjointes

Pour cette contribution, deux recherches en cours ont été mobilisées, l'une de longue durée, sur la VAE, particulièrement dans le secteur sanitaire, l'autre sur une pratique d'alternance d'adultes à l'université, dans le cadre de la préparation d'un Master. Dans les deux cas, une place éminente est accordée à l'évaluation et plus précisément : à l'agir évaluatif des différents acteurs impliqués ; à la diversité des savoirs et leur configuration dans des démarches qui articulent étroitement la formation et le terrain ; enfin, aux récits d'expérience à la fois comme matière à formation et à évaluation.

Recherche 1. La validation des acquis de l'expérience de cadres soignants

La validation des acquis de l'expérience de cadres soignants (Triby, 2020) est une recherche entamée dès 2003-04 à l'occasion de la première mise en œuvre de la VAE à l'université (Triby, 2005). La question de l'évaluation dans ce dispositif constitue l'objet d'un traitement récurrent, tant la VAE pose de façon centrale la question de la valeur (Triby, 2014) : la valeur de l'expérience, la valeur des diplômes visés mais également, les valeurs portées par le regard posé par les candidats et les parties prenantes sur un écrit, le dossier de validation. La question de l'évaluation y est aussi présente par le truchement de la certification, à la fois fin du processus et finalité de la démarche. Cette dimension certificative est l'expression même de la dimension sociale voire même politique du dispositif. En effet, il ne peut simplement être question d'estimer la valeur d'acquis cognitifs issus d'une expérience, mais également de reconnaître une valeur sociale à des savoirs qui n'empruntent pas nécessairement, ni aux savoirs savants, ni même aux savoirs professionnels de référence dans un milieu donné.

Pour cette contribution, nous nous sommes particulièrement intéressés à une population de candidat.es particulièr.es : les cadres soignants visant un diplôme de Master (Triby, 2019). Cette population est d'abord celle qui a occupé une grande part de l'activité d'accompagnement en VAE de l'auteur de cette contribution dans son université, autant individuellement que dans le cadre de séances d'accompagnement collectif. Par ailleurs, c'est une population qui développe une capacité réflexive particulière du fait à la fois des orientations de sa formation et des enjeux vitaux (O'Brien et al., 2003 ; Pelaccia et al., 2018), et donc éthiquement graves, de son activité professionnelle (Pagnani et Triby, 2011). Enfin, cette profession comporte des modalités d'évolution professionnelle relativement encadrées : soit le passage par des certifications garanties par le Ministère de la Santé (diplômes d'État), si l'on veut rester dans les professions de la santé, soit la bifurcation ou la

reconversion dans le champ de la formation : cadres de santé formateurs, bien sûr, mais également pédagogie médicale (Pelaccia et Triby, 2011), éducation et santé (Descarpentries et al., 2010), éducation thérapeutique du patient (Descarpentries, 2020). Le diplôme qui a fait l'objet de la demande de VAE au fondement de cette contribution – le Master Ingénierie de la Formation et des Compétences (IFC) – est particulièrement intéressant pour les cadres de santé formateurs à la recherche d'une certification dans le champ de la formation.

Recherche 2. La reprise d'études en formation d'adultes

L'enquête sur l'alternance à l'université est une recherche débutée en 2018 ; elle analyse les acquis de ce mode de formation comme une « négociation de savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019) et surtout un mode de valorisation d'une expérience voire d'un parcours. La notion d'alternance est convoquée dans ces recherches comme modalité de mise à distance des savoirs de référence et des savoirs d'expérience dans un but formatif et plus largement développemental. En ce sens, elle intéresse l'évaluation dans la mesure même où celle-ci prend pour objet une dimension constitutive des apprentissages : la réflexivité.

Pour cette contribution, nous nous sommes surtout intéressés à la population des adultes en reprise d'études (Sanojca et Triby, 2021). La reprise d'études s'inscrit à la fois dans le vaste champ de la formation continue des adultes, de la thématique des parcours professionnels et des « bifurcations », mais plus largement dans les problématiques de l'individuation contemporaine (Barthélémy, 2005). Cette reprise d'études est ici analysée dans le cadre du même Master universitaire que celui demandé par les cadres de santé dans le cadre de leur démarche de VAE.

Une première convergence apparaît ainsi entre les deux démarches, et donc entre les deux recherches : un même diplôme visé. Mais celle-ci n'est pas la plus significative puisque les deux dispositifs (la reprise d'études, la VAE) s'appuient centralement sur deux épreuves très différentes pour valider le diplôme final : le mémoire du côté des études universitaires, le dossier de validation pour les candidats à la VAE. Ces deux écrits se nourrissent de deux démarches d'enquête radicalement différentes. Cela étant, parce qu'ils impliquent tous les deux le passage par un écrit, qu'ils s'inscrivent dans un parcours de vie et qu'ils visent également une reconnaissance pour ses auteurs et autrices, ils comportent nécessairement quelques convergences. Le récit d'expérience pourrait constituer l'objet même autour duquel se construit cette convergence, mais plus certainement le support de valeur que ces démarches « ajoutent » aux personnes qui y sont engagées. En effet, la reconstruction de l'expérience et sa traduction écrite constituent la substance même de ce qui permettra une évaluation du parcours réalisé par la personne adulte.

2. Problématisation : de l'intérêt d'un croisement

Ainsi, nous croisons deux recherches qui ont pour caractéristiques chacune d'articuler un parcours (de formation ou de validation) et une expérience de l'évaluation selon diverses modalités (certificative, formative, autoévaluation...). Plus précisément, dans cette contribution, le croisement s'établit en réalité entre des récits d'expérience comme matière à argumentation en vue d'une évaluation certificative – le mémoire et sa soutenance / le dossier de validation et le passage devant le jury⁸ – et le vécu de l'évaluation par des professionnels en formation dans le cours même de leurs activités respectives (Durrive, à *paraître*). En matière d'évaluation, l'incertitude engendrée par ces deux dispositifs est assez manifeste.

⁸ Rappel : la procédure de VAE comporte 3 temps : l'entrée dans la démarche et l'avis de recevabilité ; la construction du dossier et l'accompagnement ; l'entretien avec le jury et la décision de validation – certification.

Pour la VAE des cadres de santé, d'un côté, le problème provient d'abord de la dualité des évaluations : celle opérée par le cadre soignant, largement fondée sur de nombreuses évaluations sommatives et le suivi des ESI par le biais du port folios et des entretiens durant le stage, entre une conception plutôt quantitative de l'évaluation et une conception plutôt qualitative ; de l'autre côté, sur le « terrain », la dualité apparaît également entre celle réalisée par le superviseur en stage, mêlant des aspects formels, critériés, et rétroactions, remédiations plus ou moins tracées, dans une optique d'évaluation formative, et celle réalisée par l'étudiant en soins infirmiers (ESI), autoévaluation continue d'autant plus délicate que le choix professionnel n'est pas encore assuré et la distance entre les savoirs enseignés à l'Institution de formation et les savoirs mis en pratique est perçue comme importante. L'incertitude est d'autant plus marquée que, si l'évaluation est une référence récurrente dans la formation, on relève que, dans les faits, « il y a trop peu d'évaluations formatives et de rétroactions fondées sur l'observation directe des étudiants durant la prise en charge des patients. » (Pelaccia, et al. 2018). L'incertitude provient donc simultanément de l'hétérogénéité de l'évaluation et d'un usage finalement peu formatif de l'évaluation (Bélisle et al., 2020) ; au bout du compte, et des comptes lors de la « commission d'attribution des crédits »⁹ (CAC), le processus valide un droit d'exercer un métier porteur d'enjeux vitaux.

Pour les adultes, professionnels ayant une certaine expérience de la formation, mais assez variée dans ses modalités et ses instruments, l'incertitude en matière d'évaluation n'est pas moins importante, même si et justement si elle n'est pas perçue comme telle par les personnes dans la formation : entre le désir de « réussir » dans la formation, i.e. valider leur diplôme et s'assurer d'un développement de leurs compétences professionnelles ; entre l'évaluation de leurs apprentissages durant les séquences de formation (« formelles »), sous forme de contrôles plus ou moins continus mais presque toujours plutôt sommatifs et « notés » (dans une institution qui y voit le moyen de bien gérer les flux d'étudiants), d'une part, et l'évolution de leur propre sentiment de compétences tout au long de la formation par alternance¹⁰, d'autre part.

Dans la perspective de l'évaluation en formation, la question des savoirs dans leur diversité et leurs interactions est centrale. Ainsi, nous paraît-il beaucoup éclairant voire heuristique de prendre très au sérieux la diversité des savoirs en jeu, et notamment la distinction entre savoirs de référence et savoirs d'expérience, d'une part, entre les savoirs d'autorité et les savoirs dominés, d'autre part (Sensévy, 2011 ; Fabre, 2011). De même, convient-il de s'intéresser à la « négociation des savoirs » (Le Meur et Sabinot, 2019), ce processus par lequel nous parvenons à nous faire comprendre, alors même que nous ne mobilisons pas les mêmes savoirs et pas pour les mêmes raisons.

3. Démarches d'enquête

La démarche est typiquement celle d'une recherche-formation, ou recherche-action dans le champ de la formation, le chercheur étant simultanément le responsable de la formation accueillant les adultes et du diplôme demandé par les candidats à la VAE ; il est à la fois formateur, comme enseignant universitaire, et accompagnateur, des projets de recherche menant au mémoire pour les étudiants, dans la dossier de validation pour la démarche VAE.

La définition de l'objet d'investigation : le récit d'expérience

⁹ La CAC, commission d'attribution des crédits (au sens européen du système LMD), se déroule au terme des 3 années de formation et décide de l'attribution ou non du Diplôme d'État d'infirmier, donc du droit d'exercer son activité professionnelle.

¹⁰ En fait, certains adultes, en principe les plus nombreux, poursuivent leur activité dans leur entreprise ou administration ; d'autres, en reconversion (*TransitionsPro* ou *Pôle Emploi*), sont en stage en alternance avec les journées dites de « formation » (comme si le stage n'en constituait pas...).

Dans un sens général, le récit d'expérience (Astier, 1999) correspond à la tentative de construire et de rédiger une trame narrative à partir d'un certain nombre d'éléments tirés de cette expérience et ainsi mis en récit et en cohérence afin de produire une signification pour son auteur et ses destinataires ; la signification se rapporte ici assez expressément à l'intention de mettre en lumière l'élaboration progressive d'une compétence et de savoirs articulés, afin de pouvoir affirmer une valeur susceptible d'être mise en questions et débats et formuler un jugement d'évaluation. Dans nos deux contextes, le projet au fondement du récit est l'accès à une reconnaissance officielle, une certification. Le récit doit combiner trois caractéristiques : la dimension narrative, la cohérence et l'articulation de ses composantes, la forme d'instrument ou de matière à évaluation. Cet objet est en quelque sorte stylisé : le caractère de récit. Le rapport à une expérience est très particulier. En ce sens, il n'est ni un récit de vie, produit d'une histoire de vie, ni la trace d'un entretien biographique (Niewiadomski, 2012).

Dans la formation Master universitaire, l'objet répond à une demande liée à la construction du projet de recherche. Questionner un objet et se questionner : il ne s'agit pas du mémoire qui n'est pas un récit et la matière n'est pas constituée de l'expérience de son auteur. C'est une épreuve conjointe au mémoire, demandée dans le cadre de ce Master, où il est attendu que l'étudiant.e s'interroge, à distance de la construction de son projet de recherche sur les éléments qui l'ont conduit.e à choisir sa thématique et la manière de l'interroger¹¹. Il s'agit bien de questionner le sujet du mémoire sur le questionnement de son objet, l'objet du mémoire¹².

Dans la démarche VAE, le récit d'expérience prend naturellement la forme de la partie centrale du dossier de validation, après le déroulement du CV et avant le retour sur l'expérience de la VAE et l'auto-évaluation de ce qu'elle semble avoir appris au candidat. Dans la pratique de la validation pour le diplôme IFC, cette partie centrale se compose de trois ou quatre expériences singulières, i.e. susceptibles de mettre au jour des compétences et des savoirs correspondant à ceux du diplôme vis, notamment une capacité à problématiser. Précisons que, dans les deux occurrences, le récit en question est rédigé à la première personne, afin de donner toute sa place à la subjectivité, et fait explicitement référence à un cadre temporel, afin de l'ancrer dans des contextes réels.

Les idées directrices

Le terme « hypothèse » est très inapproprié dans le cadre d'une recherche-action. Les idées directrices servent à construire le cadre d'élaboration de la démarche d'enquête et d'interprétation des données recueillies.

Idée 1. Conçue pour mieux comprendre et contrôler les acquis d'une formation et d'une expérience, l'évaluation peut constituer un facteur d'incertitude du fait à la fois de l'agir évaluatif des parties prenantes de l'évaluation, des instruments d'évaluation et de leurs usages, des contextes professionnels et institutionnels de l'évaluation.

Idée 2. Dans une visée de développement des compétences et de leur évaluation, le récit d'expérience peut s'avérer un outil de développement professionnel à la condition d'occuper une place centrale dans la production de l'écrit et d'être porté par un souci de problématiser les situations vécues et leurs enjeux.

Les matériaux disponibles

Ils sont assez similaires dans leurs formes générales entre les deux recherches : un écrit terminal pour chaque candidat ou étudiant, les traces d'un accompagnement et les matériaux tirés de

¹¹ Plus concrètement, le récit d'expérience apparaît comme une partie du projet de recherche déposé à la fin du 1^{er} semestre de la formation et revient au début du mémoire soutenu à la fin du second semestre ; il est donc partie intégrante de l'évaluation finale.

¹² C'est l'occasion d'interroger l'usage de l'expression « le sujet de mon mémoire » couramment utilisée par les étudiants, dans le *sens unique* d'objet.

l'observation participante de l'enseignant-chercheur impliqué, seul ou en binômes, dans la formation comme dans l'accompagnement¹³.

Cela étant, la recherche 1 (la VAE) se distingue parce que le travail sur l'expérience et la négociation des savoirs particulièrement invoquée pour la réalisation de l'écrit final, les matériaux disponibles constituent une base d'analyse immédiate pour notre propos. La recherche 2 (alternance) a comporté une étape d'investigation particulière sous la forme d'entretiens d'élicitation avec une vingtaine d'anciens étudiants adultes ayant suivi la formation Master considérée. Cela produit des matériaux assez précis sur l'activité de leur configuration des savoirs et sur leur rapport à l'évaluation, notamment.

Le traitement des données

La grande densité des matériaux et leur relative hétérogénéité nous ont obligé à déployer une analyse thématique fort marquée par notre cadre conceptuel et problématique, et son articulation avec celui de l'appel à contributions de ce symposium. Les résultats présentés sont ainsi autant la mise à l'épreuve de nos idées directrices que la relecture de résultats antérieurs à la lumière de la problématique du symposium : la grille d'analyse des entretiens et d'analyse de contenu des mémoires et des dossiers est structurée à partir des idées directrices. Les résultats sont eux-mêmes présentés autour de chacune de ces deux orientations problématiques.

4. Quelques résultats provisoires

Ceux-ci ne peuvent constituer des données formalisables, compte tenu de la démarche (recherche-action) et de la diversité des matériaux utilisés (écrits intermédiaires et finals, entretiens semi-directifs, séances d'accompagnement). Ils n'en constituent pas moins des éclairages significatifs à la fois sur les représentations que les deux populations se font de la valeur d'une expérience et sur les ressources que peut procurer le récit d'expérience, tant en matière d'évaluation que de formation.

Une évaluation en tensions

Plus qu'une action, la formation est une *relation* en tensions que les évaluations ont tendance à accroître (Triby, 2021). Ce fait majeur permet de comprendre combien nos interlocuteurs hésitent à formuler une évaluation de apprentissages dont ils ne connaissent pas précisément l'activité effective qui leur a permis de se former : quelle attention effective aux objets de savoirs ? Sur l'évaluation des objets d'apprentissage et leur degré de maîtrise : quelle perception de leurs caractéristiques et de leurs usages possibles ?... Sur l'origine des défauts d'apprentissage éventuels : un défaut lié aux situations observées ou l'épreuve imposée ? Un défaut plutôt lié à l'étudiant.e ou plutôt à ses différents formateurs (académiques ou de terrain) ?...

Une certaine « confusion des genres » apparaît également. Par exemple, dans le cas de la supervision clinique ou guidance de l'étudiant sur son lieu de stage « dans le contexte d'une expérience de soins dispensés à un patient avec sécurité et de manière appropriée » (Pelaccia, 2018). Les cadres formateurs doivent reconnaître que, en situation, l'objectif premier de l'activité observée est d'abord la sécurité du patient avant la formation de l'étudiant ; de fait, la formation de l'étudiant passe par la sécurisation de la situation du patient qui, dans certaines circonstances, aboutit à démettre l'étudiant d'un rôle actif au profit d'autres intervenants. Cela montre toute la complexité des situations professionnelles et, tout particulièrement, la dimension collective de la compétence. Dans cette perspective, il paraît difficile de formuler un jugement d'évaluation individuelle.

¹³ Jusqu'à présent, à l'Université de Strasbourg, les candidats à la VAE bénéficient d'un double accompagnement : « disciplinaire » par le responsable du diplôme, facilitateur par un conseiller du service concerné.

La place de la conceptualisation dans la démarche d'évaluation : alors qu'il s'agit en stage d'évaluer des compétences, aucun superviseur en stage ne veut s'avancer sur une conception de ce terme, de ce phénomène. La question de la qualité du soin et plus encore de la sécurité du patient sert d'échappatoire. Peut-on évaluer des compétences sans prendre le risque d'affirmer une conception de la compétence, une certaine idée du rôle de la supervision dans l'émergence des compétences ? Le paradoxe, c'est que du côté des cadres formateurs, c'est l'inverse : « Nous, la compétence, on connaît » puisqu'ils travaillent depuis plus de dix ans à faire entrer la « démarche compétences » dans la formation. Mais, de fait, ils évaluent avant tout des connaissances, et de la façon la plus sommative possible.

Symétriquement, les adultes en reprise d'études ont de grandes difficultés à identifier une problématique d'évaluation dans les thématiques qu'ils ont cherché à justifier par leur parcours professionnel. Si la différence entre causes et effets leur est accessible, il est souvent difficile d'identifier les « théorèmes-en-actes » (Vergnaud) qu'ils mobilisent : à la fois, parce qu'ils se rendent compte qu'il faut être capable de distinguer des échelles, au sens de la sociologie pas de l'arithmétique (Desjeux, 2004), mais que les rétroactions sont fréquentes dans les activités sociales impliquant des acteurs multiples.

L'évaluation semble constituer à la fois un réducteur et un amplificateur d'incertitude pour ces professionnels en développement. C'est un réducteur d'incertitude dans la mesure où l'on a réuni suffisamment d'indications (et d'indicateurs de concepts en actes) pour pouvoir considérer que le futur professionnel est compétent. Elle est amplificatrice d'incertitudes, non seulement parce que la démarche d'évaluation n'est jamais totalement fiable, mais surtout parce que, en portant un jugement d'évaluation, le professionnel prend le risque que l'étudiant rencontre dans son activité à venir des situations suffisamment éloignées des caractéristiques « normales » pour se trouver finalement démuni et incapable de faire le bon choix. Cette même incertitude apparaît quand les adultes en reprise d'études doivent constater qu'ils ne pourront évaluer leur projet d'action ; en revanche, ils doivent être capables d'inscrire ce projet dans la dynamique de leur projet de recherche comme l'issue obligée de leurs investigations.

Le récit, une ouverture possible vers une autre évaluation

Le problème du port folio. Le port folio est un recueil de traces d'expérience plus ou moins formalisées et classées de manière à produire une certaine représentation de soi et/ou de ses compétences ; en ce sens, il est une ébauche de ce qui pourrait constituer les éléments d'un récit de son expérience. Dans les formations professionnelles du secteur sanitaire, le port folio est devenu un instrument d'évaluation par le suivi de l'appropriation des savoirs qu'il autorise. Dans les formations universitaires, il s'installe très progressivement à la faveur de l'évaluation par « blocs de compétences », noyaux de compétences censés pouvoir être acquis séparément et dans différentes séquences de formation. Bien plus qu'un simple instrument, le portfolio est à proprement parler un dispositif qui travaille (agit et transforme le réel) et fait travailler dans un certain sens (orientation et signification) l'étudiant comme les professionnels.

Dans les dits et écrits de nos interlocuteurs, apparaît un paradoxe du portfolio : il suppose un suivi très attentif des acquis de l'étudiant mais il reste très peu consulté par le superviseur ou l'enseignant référent durant les visites de stage (relativement rares) ; il comporte une fonction de *restitution* (Houot et Tribby, 2017). Cependant, selon un principe fort contesté dans la pratique – « le portfolio vous appartient » - on fait s'opposer deux fonctions évaluatives dans le même outil : évaluation continue et autoévaluation. Remarquons qu'une autoévaluation des compétences digne de ce nom devrait s'appuyer plutôt sur le récit d'expérience, voire « le récit d'activités » (Pagnani et Durrive, à paraître).

La question des temporalités. Dans le récit, les temps, les durées s'additionnent et se croisent, générant découpages séquentiels mais également recouvrement voire rétroaction. La construction du récit semble s'inscrire au départ dans trois temps relativement bien distincts – passé, présent, devenir - mais ceux-ci finissent par se recouvrir à force d'aller et de retour entre passé et devenir, ce dernier ne pouvant prendre forme qu'en rapport à un passé ; et ce passé ne pouvant prendre sens que par rapport à un devenir, un « à-venir » : « l'expérience de soi » mobilise en permanence cet « être d'anticipation » qu'est l'être humain (Mailliot, 2013). Les cadres formateurs sont ainsi confrontés à des étudiants en soins infirmiers (ESI) obligés, pour asseoir leurs compétences en construction, de se défaire d'une représentation idéale du métier. Le récit de l'expérience de ces formateurs et formatrices a beaucoup de difficultés à se situer dans ces temps superposés ; c'est particulièrement saillant quand ils sont chargés d'enseignements dont le caractère professionnel reste un peu opaque à des ESI pris dans une conception microscopique de leur activité : santé publique, économie et sociologie de la santé, éthique professionnelle, éducation à la santé... Ces matières constituent pourtant des éléments fort importants dans l'évaluation finale.

Le récit et la problématisation. Pour les adultes en formation, le récit de leur expérience a essentiellement une fonction de *justification* de leur thématique de recherche. Difficile de repérer la trace d'une problématisation en formation ; le questionnement y prend une certaine densité existentielle, un fil semble se dessiner, le sujet sourd ici et là. Durant les séances d'accompagnement du mémoire, des résurgences de ce récit apparaissent, exerçant dans certains cas une fonction de clarification des intentions, voire parfois une fonction cathartique. Pour les cadres soignants, la dynamique de l'écriture narrative les conduit très souvent à oublier ou effacer les moments où un problème s'est posé à eux dans l'exercice même de leur activité de formation. C'est le récit des solutions trouvées et mises en œuvre alors que le problème auquel elles répondent est oblitéré. Dans l'évaluation finale, lors de l'entretien avec le jury, cela constitue une pierre d'achoppement à deux titres au moins : difficile de saisir la capacité à problématiser pourtant essentielle au niveau Master, difficile de reconstituer par la parole et le dialogue les situations rencontrées et les choix opérés entre différentes alternatives identifiées. Cela constitue pourtant l'expression même de la professionnalité, sa preuve, d'une certaine façon.

L'importance de parvenir à penser en termes de récit. Ce récit, c'est l'histoire que l'on construit dans le réel comme dans le symbolique, que l'on construit et qu'on se construit, pour mieux comprendre et se faire comprendre. Cette fonction de justification interroge la possibilité même d'utiliser ce récit comme matière à évaluation. Quelques soucis sont notamment récurrents.

1. La continuité du récit (de l'histoire) empêche souvent d'identifier le moment du début et le moment de la fin. Les professionnels sont plutôt dans la mise en scène de situations ce qui est plutôt un bon choix puisque cela fait apparaître de façon plus réaliste certains enjeux et met en scène la nécessaire collaboration dans leur activité, contre le solipsisme inhérent à cette démarche.
2. Par ailleurs, le récit de la situation dans le dossier de VAE / dans le mémoire de l'étudiant adulte se nourrit de la reconstruction de situations antérieures sans qu'il soit toujours possible d'identifier en quoi elles ont pu contribuer effectivement à des apprentissages. C'est pourquoi, il conviendrait au moins de sortir d'une approche en termes de savoirs pour parler plutôt de « ressources internes ou externes mobilisées » (Tardif, 2006).
3. De plus, le récit rencontre nécessairement les espaces de la VAE (Hoffert, 2021) et plus généralement les espaces ouverts par la construction de parcours (Cadière, 2017). Le concept d'espace a de grandes vertus heuristiques (Rémy, 2015 ; Tribby, 2022), tant pour repérer une activité susceptible de générer de l'apprentissage que pour circonscrire un domaine d'évaluation. Ces usages sont possibles à condition d'identifier et de distinguer les espaces traversés : espaces des temporalités,

des interactions, des savoirs... Dans les deux démarches ici observées, l'espace reste une notion un peu vague, une désignation par défaut.

4. Enfin, dans la perspective de l'évaluation, le travail de réélaboration suppose l'identification des « antécédents » significatifs et articulables pour les étudiants adultes ou le choix de situations jugées significatives de savoirs mobilisés pour les candidats à la VAE. Ce travail devrait être lui-même questionné ; cela implique que les évaluateurs eux-mêmes disposent d'éléments pour lui donner une valeur en termes de savoirs acquis. Or, c'est dans les interactions du jury de VAE ou du jury de soutenance que ce travail est mis en débat ; nous ne disposons d'aucune trace de ce partage de points de vue pourtant essentiel pour fonder une évaluation.

5. Discussion

Deux éléments de discussion nous paraissent pouvoir être formulés pour maintenir ouverte notre interrogation.

Croisements dangereux. En effet, il faut faire attention aux croisements des regards quand ils rencontrent l'évaluation : regard du formateur évaluateur et regard du chercheur-observateur. L'évaluation est fort dépendante des contextes et notamment des « cultures de l'évaluation » qui y fonctionnent et les enjeux institutionnels qu'ils comportent. De même, la « valeur » qui y circule s'avère d'une très grande hétérogénéité ce qui comporte le risque d'un certain formalisme dans l'analyse si l'on confond trop aisément les lieux. La dualité de fonction de la personne qui réalise ces observations et ces entretiens : le chercheur enseignant ou le chercheur accompagnateur est porteur de questionnement de valeurs qui peuvent se révéler contradictoires : ce qui est validable lors d'un entretien avec le jury ne constitue pas forcément l'expression d'apprentissages susceptibles d'être évalués ; le récit d'expérience, par la cohérence même qu'il met en lumière entre des situations n'exprime pas forcément des compétences évaluables ; le souci de donner toute sa place à la subjectivation dans la construction du récit éloigne de la possibilité d'une évaluation critériée.

Ne pas se raconter trop d'histoire ...avec les récits ! Le récit d'expérience est au fondement des démarches de validation comme des démarches d'enquêtes. Comme acte de restitution, il emprunte autant à la vie la plus quotidienne, les pratiques de formation et de travail, et les dispositifs de certification et de validation ; à ce titre, et c'est bien le cas de le dire, ils sont empreints d'une diversité de registres d'analyse mais également d'expression d'un rapport au monde qui mérite d'être reconnue et recueillie avec attention. Mais cela peut très difficilement trouver sa place dans des dispositifs formalisés d'évaluation. Le récit a toute sa place dans la formation, y compris dans des épreuves soumises à évaluation, mais ce n'est pas en tant que tel qu'il peut être évalué.

Le récit d'expérience, à la différence du récit d'activité (Pagnani et Durrive), est moins centré sur l'analyse d'une activité qu'à la (re)construction¹⁴, mentale et discursive, d'une situations antérieures inscrites dans un réseau de temporalités particulier. Ce réseau n'est pas univoque, il comporte des dynamiques rétroactives, et particulièrement le fait que seul une certaine intention d'avenir, désir et projet, peut donner sens à cette relecture du passé. Par ailleurs, il place le développement de la personne (Mayen et Olry, 2012) ou sa « compétence » au cœur même de ce travail de « réélaboration » (Astier, 1999) ; en ce sens, il s'appuie sur l'idée même d'éducation permanente. En ce sens, l'expérience comporte intrinsèquement un développement de la personne à certaines conditions, dont, notamment, l'effort de reprise et de construction des situations antérieurement

¹⁴ Si le terme *reconstruction* semble s'imposer, c'est dans le sens qu'il s'agit d'une construction a priori d'une situation qui a été construite préalablement par la dynamique même d'une activité sociale et l'intervention de diverses parties prenantes, matériellement et idéellement. Si l'on se place du point de vue uniquement mental, de la part du sujet qui a vécu cette situation et à qui il est demandé de faire retour, il s'agit alors d'une construction.

vécues et mise en cohérence par le souci de l'inscrire de la visée d'un à-venir (Sanojca et Triby, à paraître).

Bibliographie

- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le "récit d'expérience", *Éducation permanente*, 139, 87-97.
- Barthélémy, J.H. (2005). *Penser l'individuation : Simondon et la philosophie de la nature*, Paris, L'harmattan.
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M., Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée et leurs retombées sur la professionnalisation, *Pédagogie médicale*, 21 (1), 21-38.
- Cadière, J. (2017). Qu'est-ce que l'expérience ? *Champ social*, 151, 8-12.
- Descarpentries, J., Klein, A., Parayre, S. (2010). Dossier : santé et éducation, *Recherches et éducations*, 3.
- Descarpentries, J. (dir.) (2020). *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir*, Paris, L'harmattan.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, P.U.F.
- Durrive, L. (à paraître). Le travail du sujet sur lui-même en passant par l'expérience des normes. In : Pagoni, M. & Baeza, C. (coord.). *La place du sujet dans le travail éducatif*. Presses universitaires du Septentrion.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*, Paris, P.U.F.
- Heslon, C. (2022). *Psychologie des âges de la vie adulte. Vie plurielle et quête de soi*. Paris, Dunod.
- Hoffert, C. (2021). *L'accompagnement en VAE entre différents espaces*, Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 22-24/9/2021.
- Houot, I. et Triby, E. (2017). Restituer une expérience : une activité formatrice et transformatrice, *Éducation permanente*, HS AFPA, 165-173.
- Legrand, M.O. et Salelli, P. (2013). La VAE comme espace transitionnel : enjeux et paradoxes, *Formation Emploi*, 122, 31-50.
- Le Meur, P.Y. et Sabinot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle-Calédonie, In : Verdeaux, F. et alii (dir), *Savoirs locaux en situation* (p.43-59), Quae.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle, *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Niewiadomki, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*, Toulouse, Érès.
- O'Brien, HV, Marks, M.B., Charlin, B. (2003). Le feed-back, un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique, *Pédagogie médicale*, 4 (3), 184-191.
- Pelaccia, T. & Triby, E. (2011), La pédagogie médicale est-elle une discipline ? *Pédagogie médicale*, 12, 121-132. <https://doi.org/10.1051/pmed/2011023>
- Pelaccia, T., Tardif, J. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de santé ?* Louvain-la Neuve, De Boeck.
- Pelaccia T., Sibilia J., Sommelette M. (dir) (2018). *Comment (mieux) superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Pelaccia, T. (2019). Des pratiques éducatives fondées sur les opinions aux pratiques éducatives fondées sur les preuves, *Éducation médicale*, 20 (2), 55-67.
- Pagnani, B. et Durrive, L., Instrumentation du e-portfolio pour le développement personnel et professionnel : l'évaluation des compétences par le récit d'activité, In : Houot et Triby (coord.) *Pour un observatoire critique de la formation des adultes*, ouvrage à paraître.

- Rémy, J. (2015). *L'espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse, Erès.
- Sanojca, E. et Triby, E. (2021). *La valorisation des apprentissages entre apprentis et adultes en formation*, Actes du Colloque AFIRSE Europe, Lisbonne, janvier 2021.
- Sanojca, E. et Triby, E., Négociation des savoirs et socialisation professionnelle, *Revue des Sciences de l'éducation (Mc Gill)* dossier coordonné par R. Wittorski, S. Zouani-Denoux, à paraître.
- Sensévy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Triby, E. (2005). Changes and issues in the validation of experience, *Vocational Training – European Journal*, CEDEFOP, Thessalonique – Gr, 35, 43-53.
- Triby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure : soigner, un métier nouveau. In : Broussal, D. et Saint-Jean, M. (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé* (p.155-165), Toulouse, Cépaduès.
- Triby, E. (2020). L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience, *Chemins de formation*, numéro HS (RVAE), 53-68. [sur HAL]
- Triby, E. (2021). *La relation de formation, trame d'une professionnalisation ouverte*, Colloque international du CRIFPE, Montréal, 29-30 avril 2021 (actes à paraître)
- Triby, E. (2022), *La VAE et ses espaces : explorations sémantiques*, Conférence, In : JE « La VAE et ses espaces : quel accompagnement pour quelle(s) expériences », CIREL – LISEC, Université de Strasbourg, 25-11-22 [sur univOAK]

(Contribution 2) Place et rôle des récits d'expérience dans un dispositif de formation des nouveaux enseignants-chercheurs à l'université

Geneviève Lameul

****Résumé court****

Notre communication apportera sa contribution au symposium "*Mises en récits et reconnaissance d'expériences à la lumière des évaluations en contextes incertains*" en rendant compte d'une étude exploratoire visant à repérer les apports de l'introduction d'entretiens de recherche orientés vers le récit d'expérience dans un dispositif de formation des nouveaux enseignants chercheurs à l'université (projet DESIR 2017-21 : *Développement d'un enseignement supérieur innovant à Rennes*). Elle rendra compte à un niveau micro de ce que ces entretiens renseignent sur le processus de construction des postures professionnelles dans ses dimensions biographique, psycho-sociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique, éthico-culturelle. A un niveau plus méso du dispositif, elle pointera quelques questions relatives la manière dont est conçue et conduite l'évaluation de la formation des enseignants-chercheurs à l'université (ses référents théoriques, son ancrage en formation d'adultes, les tensions révélées, son rapport à la gestion des ressources humaines).

****Résumé long****

Un tournant est en train de s'opérer dans le développement de la pédagogie de l'enseignement supérieur, en cette dernière décennie en France. Plusieurs impulsions politiques fortes marquent le paysage : la parution ministérielle de *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur* (2019) ; la création du congé pour projet pédagogique (2019) ou encore l'arrêté du 8-2-2018 rendant obligatoire la formation des nouveaux enseignants chercheurs avec possibilité de la prolonger sur les quatre années suivantes en l'intégrant à son activité. Toutes les universités se sont rapidement mobilisées pour satisfaire à cette nouvelle obligation. Cela a donné lieu au déploiement d'une grete variété de stratégies et de démarches, plus ou moins réfléchies en relation avec la problématique du développement professionnel et plus globalement avec les problématiques de gestion des ressources humaines.

Dans le cadre du *Plan d'Investissement d'avenir - Développement des universités expérimentales* (PIA3-DUNE), le projet *Développement d'un enseignement supérieur innovant à Rennes* (DESIR)¹⁵ a été l'occasion de concevoir une formation spécifique pour les enseignants-chercheurs stagiaires et de la faire évoluer durant 3 années (2017-21) au vu de leurs retours d'évaluation. Les pôles recherche (*Living Lab*) et ingénierie pédagogique (Maison de la pédagogie) du projet ont particulièrement collaboré pour mettre en place l'évaluation du dispositif : à l'évaluation « classique » (questionnaire et bilan collectif) en fin de dispositif, il a été convenu d'ajouter un entretien individuel conduit par le *Living lab*. Celui-ci se donne pour objectif principal d'offrir aux enseignants-chercheurs en début de carrière, un espace de parole sur leur vécu de formation et leur projection dans leurs années futures d'exercice (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007). Dans la prolongation de travaux précédents relatifs au développement professionnel des enseignants-chercheurs (Lameul, 2016 ; Ménard et al., 2017 ; Gravelle et al. 2020), cet entretien avait pour objectif de compléter notre compréhension du processus de construction d'une posture professionnelle dans ses différentes dimensions. La notion de « posture » définie provisoirement en 2006, a régulièrement été mise au travail, tant dans le champ de pratique que celui de la recherche, tentant d'apprécier comment entre recherche et enseignement, s'élabore une posture d'expertise.

¹⁵ <https://desir-dune.univ-rennes.fr/formation-des-nouveaux-enseignants-chercheurs>

Focalisée sur l'alignement entre croyances, valeurs et actions, la posture d'un sujet traduit la mise en cohérence et l'équilibre entre ses environnements interne et externe, ses dimensions socio-historiques, ses caractéristiques rationnelles et intuitives, cognitives et sensibles, etc. S'intéresser à la posture professionnelle permet de spécifier l'action incarnée et de caractériser l'acteur qui l'assume : elle traduit le lien qui se fait entre le contexte/l'environnement et la personne qui effectue un geste professionnel. Les grilles d'analyse utilisées visent à objectiver - autant que c'est possible - la subjectivité, en prenant en compte les processus socio-historiques des sujets et en appréhendant les espaces-temps physiques et symboliques qui les situent de manière concomitante avec les registres biologique, psychologique et social. La notion de posture se propose comme l'un des objets d'étude du programme de recherche pluridisciplinaire autour de l'activité du sujet en situation (travail, formation, apprentissage) proposé par Albergo et Guérin (2014). Dans une approche phénoméno-praxéologique, les récits d'expérience permettent de cerner la notion de « posture ». Celle-ci est tout particulièrement appréhendée à partir d'une grille de lecture déclinée en six dimensions : biographique, psycho-sociologique, sociocognitive, sensible, pragmatique, éthico-culturelle.

Ces entretiens individuels à orientation biographique, proposés par le Living lab quelques mois après la fin de formation, invitent à revenir sur l'expérience vécue en formation « 1er poste », à la situer dans son parcours personnel et professionnel et à se projeter dans les années suivantes. Ils sont complétés et éclairés par d'autres matériaux collectés dans le cadre de cette expérimentation : a) les échanges lors de la réunion institutionnelle de présentation de la formation ; b) les résultats de l'évaluation du dispositif de formation réalisé à partir d'un questionnaire co-construit par la Maison de la Pédagogie et le Living Lab et proposé par les ingénieurs pédagogiques en fin de formation ; c) le recueil de données collectives lors de la réunion finale où les enseignants s'expriment sur la formation et ce qu'ils ont pu réaliser comme projet pédagogique dans le cadre de la formation.

L'analyse de cette variété de récits d'expériences professionnelles, sociales, individuelles et collectives permet à un niveau micro, de cerner plusieurs des dimensions de la posture professionnelle en construction. Complémentairement, mon positionnement de responsable du pôle recherche du projet DESIR et chercheure impliquée m'amène par la même occasion à repérer les contextes pluriels concernés par l'évaluation de cette formation et en questionner les effets. A un niveau plus méso, sont éclairées les relations et interactions entre les contextes d'exercice et de vie des enseignants-chercheurs, leurs prises en compte et leurs effets dans les différentes formes d'évaluations. Ce retour sur l'expérimentation permettra par exemple de rendre compte des tensions au sein du dispositif qui auront marqué le vécu des enseignants en formation : l'évaluation portée principalement par la Maison de la pédagogie (MdP) a tendance à se raisonner en termes de « livrable » et à se situer dans la temporalité courte des quelques mois de formation. Son articulation avec le *Living Lab* (LL) vise à transformer cette situation en augmentant l'évaluation d'un regard scientifique dont le bénéfice peut se sentir dans l'évolution d'une évaluation plus partagée entre les acteurs MdP et LL mobilisés.

Si l'évaluation dont nous parlons est plus axée sur le développement professionnel et l'interrogation de la construction des savoirs professionnels en formation des nouveaux enseignants-chercheurs (Pichaut et Nizet, 2013), elle entre en tension avec des modèles de formations plus traditionnels à dominante instructives et applicatives dont sont imprégnées les représentations des personnes – autant ingénieurs pédagogiques intervenants que enseignants chercheurs participant à la formation. C'est à cet endroit que le temps d'échange avec le LL laissant place au récit libre de son expérience est important. Par exemple, les retours des enseignants disent fréquemment leur regret d'une formation ne prenant pas assez en compte leurs savoir-faire préalablement acquis : « *être nouveau MCF ne veut pas dire que l'on arrive en formation complètement vierge ... j'ai enseigné 10 ans dans différents statuts et j'ai regretté que la formation fasse comme si rien n'existait avant* ». Nous pointons là le besoin d'une évaluation diagnostique en amont qui considère le capital avec lesquels

les personnes entrent en formation et qui dans une évaluation formative en fera quelque chose. Ceci nous conduit à poser les questions des référents privilégiés actuellement dans la formation des enseignants du supérieur et de leur interprétation par les nouveaux maîtres de conférences formés. L'analyse des récits d'expérience dont il est rendu compte dans cette expérimentation révèle ainsi comment l'évaluation peut être un analyseur puissant pour la compréhension et la transformation des dispositifs. Elle interroge le transfert des connaissances du champ de la formation d'adultes à celui de la pédagogie de l'enseignement supérieur en construction en France : à quelles conditions peut s'opérer efficacement et pertinemment cet essaimage ? quels en sont les bénéfices escomptés ? Enfin et surtout, cette modeste étude exploratoire montre la richesse et le potentiel d'une plus grande prise en compte de la dimension humaine via les entretiens d'inspiration biographique et centrés sur les récits d'expérience dans les dispositifs pilotés par l'ingénierie de formation.

Références bibliographiques

Gravelle, F., Ménard L., Hoffman, C., Lameul, G. et al. (2020) Impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique destinés aux nouveaux professeurs d'université sur leur tâche réelle : comparaison internationale (Canada-France), *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol.55, n°1

Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. Education. Université Rennes 2; CREAD, ([tel-01496804](tel:01496804))

Ménard, L., Hoffmann, C. et Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*, INRP, puis ENS éditions, 84 (2), pp.125-140. (10.4000/rechercheformation.2771). (hal-02015887)

Pichault, François et Jean Nizet (2013) Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs, Paris: Seuil.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, Lucie, Deum, M.C.(2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs ? In: Merhan, F.; Ronveaux, C. & Vanhulle, S. *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 241-257.

(Contribution 3) Produire de la réflexivité à partir d'une expérience récemment vécue, une injonction institutionnelle réaliste ?

Cortessis Setrine & Deschenaux Amélie

****Résumé court****

Dans le cadre de cette contribution, nous souhaitons interroger, les tensions existant entre l'injonction à s'auto-évaluer et l'injonction à se soumettre aux critères de certification des acquis faites à des enseignants se formant en emploi. L'étude qualitative porte sur huit *récits professionnels* se composant des trois parties suivantes : autobiographique reposant sur le parcours personnel et professionnel de son auteur, analyse de deux expériences d'enseignement significatives et bilan de l'exercice réalisé dans les deux parties précédentes. En plus du travail final d'analyse des récits professionnels en tant que tel, l'accompagnement des enseignants dans l'élaboration de leur récit et leur évaluation à l'occasion de la soutenance orale a également été réalisé par les chercheuses (observation partiellement et faiblement participante). Dans les récits professionnels, les expériences relevant d'un passé lointain semblent mieux digérées et intégrées que les expériences récemment vécues dans le domaine de l'enseignement, encore au cœur des préoccupations de leurs auteurs. De nombreux auteurs (Campanale 2010, 2007, Jorro 2004, Lainé 2006) ont suggéré que l'auto-évaluation de ses propres expériences implique recul, distanciation et décentration. Si le temps nécessaire à la maturation et à l'intégration de l'apprentissage semble parfois faire défaut, les auteurs doivent néanmoins chercher à se conformer aux critères institutionnels évaluant l'évolution et les apprentissages réalisés grâce à la rédaction du récit et à la formation. Ces éléments sont présentés à l'occasion du bilan en dernière partie du récit et lors de la soutenance orale. Les auteurs sont-ils tentés de mettre en scène (Danblon, 2005 ; Breton 2002) cette évolution attendue ? Sont-ils à même de s'auto-évaluer à cet instant « t » ? Comment considérer alors ce que les auteurs des récits sont en mesure d'écrire dans la partie bilan de leur récit, alors qu'ils semblent souvent encore pris par l'action et les émotions ?

****Résumé long****

Depuis quelques décennies, les modalités pédagogiques basées sur la formalisation et l'analyse d'expériences vécues par les étudiants, se multiplient dans les formations professionnalisantes initiales ou continues (Torterat, 2011). Désormais, ces pratiques développées à l'origine en dehors des institutions et des programmes scolaires, se déploient dans l'enseignement supérieur, sous la forme d'histoire de vie, de récit professionnel ou de journaux d'apprentissages.

Problématique

Dans le cadre de cette contribution, notre terrain d'étude est un dispositif pédagogique institutionnel basé sur la formalisation, puis l'analyse d'expériences vécues par des enseignants en formation. Nous souhaitons interroger les tensions existant entre l'injonction à s'auto-observer et s'auto-évaluer et celle consistant à satisfaire aux critères institutionnels (hétéroévaluation) nécessaires à la certification des acquis. Nous partons de la définition de la réflexivité telle que proposée par Balslev & al (2019, p.181) : « La réflexivité académique ne consiste pas seulement en un retour sur soi-même mais implique l'intégration de plusieurs savoirs, notamment les savoirs académiques proposé en formation ». On tentera alors de répondre aux deux questions suivantes : produire de la réflexivité à partir d'une expérience récemment traversée est-ce réalisable dans la temporalité du dispositif observé ? Comment s'y prennent les auteurs des récits pour démontrer les capacités réflexives attendues par les évaluateurs institutionnels ?

Contexte

Ce projet de contribution porte sur des *récits professionnels* ayant été rédigés par des enseignants se formant en emploi dans une haute école pédagogique. Ces derniers ont été engagés, sur la base de leur parcours métier, par des écoles professionnelles afin de transmettre leurs connaissances à des apprentis en formation duale. La formation pédagogique des enseignants-métiers présente donc la spécificité de se dérouler en emploi alors même que ceux-ci enseignent en classe à des apprentis. Ainsi, ces enseignants se retrouvent dans un rôle à la fois d'enseignant novice et à la fois d'étudiant. Ces rôles se jouent simultanément : être étudiant tout en étant enseignant (tout en étant un professionnel qualifié). La démarche du *récit professionnel* commence dès le début de la formation pédagogique diplômante. Les auteurs des récits sont accompagnés individuellement et collectivement, à l'occasion d'entretiens et d'ateliers méthodologiques, destinés à favoriser la mise en récit, puis l'analyse réflexive d'expériences récemment vécues dans le cadre de leur enseignement. À la fin de la démarche, c'est la certification du récit écrit, défendu lors d'une soutenance orale, qui permet l'obtention finale du diplôme.

Méthodologie

Les données collectées sont donc de type qualitatif, elles consistent en 8 récits professionnels d'enseignants-métier en fin de formation pédagogique. Chaque récit se compose de 3 parties : une première autobiographique qui repose sur le parcours personnel et professionnel de son auteur, une seconde qui porte sur deux expériences d'enseignement significatives (situation méritant un temps de retour, une réflexion), une troisième qui consiste en un bilan de l'exercice réalisé dans les deux parties précédentes. En plus du travail final d'analyse des récits professionnels en tant que tel, l'accompagnement des enseignants dans l'élaboration de leur récit a également été réalisé par une des chercheuses (observation partiellement participante) et l'évaluation finale du dossier écrit ainsi que de sa présentation orale a été réalisé par les deux chercheuses (observation faiblement participante). Un certain nombre de données collectées durant l'accompagnement et/ou l'évaluation viennent ainsi compléter les données strictement issues des dossiers.

Résultats

Selon nos observations, la partie autobiographique faisant référence à un passé lointain, est constituée par l'évocation brève d'étapes de vie déroulées sur plusieurs décennies, contrastant avec l'évocation longues d'expériences qui se sont déroulées parfois sur quelques heures (Baudoin, 2014). Si cette différence de traitement s'explique en partie par les consignes données, nous faisons l'hypothèse que les expériences relevant d'un passé lointain sont mieux digérées et intégrées que les expériences vécues dans le domaine de l'enseignement. Ces dernières sont en effet non seulement récentes, mais surtout d'actualité car au cœur des préoccupations de leurs auteurs, en pleine immersion dans de nouveaux apprentissages. De nombreux auteurs (Campanale 2010, 2007, Jorro 2004, Lainé 2006) ont suggéré que l'auto-évaluation de ses propres expériences implique recul, distanciation et décentration. Au moment du bilan alors que les auteurs des récits doivent passer « d'un regard introspectif à un regard rétrospectif » (Baslev & Maldonado) sur leurs expériences, on les devine encore en plein cheminement, voir encore dans le drame (Pastré, 2011). Si le temps nécessaire à la maturation et à l'intégration de l'apprentissage semble parfois faire défaut, les auteurs doivent néanmoins chercher à se conformer aux critères institutionnels évaluant l'évolution et les apprentissages réalisés grâce à la rédaction du récit et à la formation. Ces différents éléments amènent les nouvelles questions suivantes : Les auteurs sont-ils tentés de mettre en scène (Danblon, 2005 ; Breton 2002) cette évolution attendue ? Sont-ils prêts à prendre le risque de se montrer sous leur véritable jour ? Sont-ils d'ailleurs à même de s'auto-évaluer à cet instant « t » ? Comment considérer alors ce que les auteurs des récits sont en mesure d'écrire dans la partie bilan de leur récit, alors qu'ils semblent souvent encore pris par l'action et les émotions ?

Références bibliographiques

- Balslev, K & Maldonado M. (2020) "J'ai beaucoup appris..", temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEE*, 2020, no. 2
- Balslev, K; Pelleta Dieci, S; Tessaro, W. (2019) Verbalisations écrites dans l'alternance des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raison éducatives*. No 23 (177-203)
- Baudoin, J.-M. (2014). « la phrase qui tue. La notion d'épreuve, de la dissémination à la conceptualisation » In J. Friedrich & J.C. Pita Castro (Eds.), *La recherche en formation des adultes : un dialogue entre concept et réalité*. Paris : Raison et Passions.
- Breton, P. (2002). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Edition La découverte.
- Campanale, F., Dejemeppe, X., Vanhulle, S., & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation: une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. (pp. 193-205). De Boeck.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In A. Jorro (éd.), *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). Paris : L'Harmattan
- Danblon, E. (2005). La fonction persuasive. *Anthropologie du discours rhétorique : origine et actualité*. Paris : Armet Colin.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Lainé, A. (2006). *VAE : que l'expérience se fait savoir: L'accompagnement en validation des acquis*. Toulouse, France: Érès.
- Pastré, P. (2011). Chapitre 3. Penser l'activité en développement. Dans : P. Pastré, *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 93-116). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Tortérat, F. (2011). Le récit biographique en formation: un discours professionnel valorisant les parcours. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (43), 75-88.

Symposium long C2 – Session 26

(Contribution 1) Reconnaissance, validation des acquis de l'expérience et évaluation – défis et paradoxes

Carmen Cavaco

****Résumé court****

La communication vise à problématiser l'agir évaluatif inhérent aux pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, des adultes peu scolarisés, au Portugal. L'analyse présentée est extraite de deux recherches développées dans douze Centres responsables de la mise en œuvre du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les questions d'orientation de l'analyse sont les suivantes : Comment l'agir évaluatif est présent dans ce dispositif ? Quelle est la perception des acteurs impliqués sur l'agir évaluatif inhérent au processus ? Quelle est la spécificité, les défis et les paradoxes de l'agir évaluatif dans ce processus ? Nous avons fait une analyse thématique de contenu des données empiriques recueillies à partir d'entretiens semi-structurés avec des formateurs d'adultes impliqués dans la mise en œuvre de ce processus, et à partir d'entretiens biographiques avec des citad.e.s et adultes déjà certifié.e.s. Les résultats posent en évidence que l'agir évaluatif est une dimension structurante du processus de reconnaissance et validation de acquis de l'expérience, toutefois il reste implicite et caché par les impliqués, ce qui nous semble important d'analyser. Ce processus, soutenu dans des récits biographiques centrés sur l'expérience de vie des adultes, est inhérent à des dimensions d'autoévaluation et d'hétéroévaluation, ce qui pose des défis et augmente la complexité de la démarche. Le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, encadré par des politiques publiques, a fait émerger et/ou reconfigurer des formes d'évaluation, avec des conséquences sur l'augmentation de la diversité des contextes d'évaluation et de la complexité de ce domaine. Nier l'agir évaluatif présent dans ce dispositif de formation et de certification peut déclencher des problèmes, notamment, quant à la mise en œuvre du processus, à la posture des formateurs impliqués, avec des conséquences négatives pour les adultes, surtout, les adultes qui ne réussissent pas à achever leur parcours pour à obtenir le certificat scolaire attendue.

****Résumé long****

La communication a l'objectif de problématiser l'agir évaluatif inhérent aux pratiques de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, des adultes peu scolarisés, au Portugal. Les questions d'orientation de l'analyse sont les suivants : Comment l'agir évaluatif est présent dans ce dispositif ? Quelle est la perception des acteurs impliqués sur l'agir évaluatif inhérent au processus ? Quelle est la spécificité, les défis et les paradoxes de l'agir évaluatif dans ce processus ? L'analyse présentée extraite de deux recherches qualitatives développées en douze Centres responsables pour la mise en œuvre du processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Ces deux recherches s'inscrivent dans les Sciences de l'Éducation dans une perspective « pluridisciplinaire et multi-référentielle » (Mabilon-Bonfils & Delory-Momberger, 2019) et ont respecté les principes éthiques (SPCE, 2014, ALLEA, 2018) considérés adéquats.

Nous avons fait une analyse thématique de contenu (Bardin, 1979) des données empiriques recueillies à partir des entretiens semi-structurés, avec des formateurs adultes impliqués dans la mise en œuvre de ce processus, et à partir des entretiens biographiques avec des citad.e.s et adultes déjà certifié.e.s. L'analyse est fondée sur le cadre théorique et conceptuel de la formation des adultes (Canário, 1999; Cavaco, 2009, Dominicé, 2006; Pineau, 2006), notamment, en ce qui concerne la reconnaissance et

validation des acquis de l'expérience (Jobert, 2005; Laine, 2005 ; Liétard, 1999 ; Presse, 2007). Ce travail est orienté par le présupposé que l'éducation et la formation sont des processus globaux et diffus, qui se déroulent en tous les temps et espaces de vie, souvent de façon invisible pour le sujet, ce qui donne lieu à des « transformations silencieuses » (Jullien, 2009). Le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, encadré par des politiques publiques, a fait émerger et/ou reconfigurer des formes d'évaluation, avec des conséquences en termes d'augmentation de la diversité des contextes d'évaluation et de la complexité de ce domaine. Le processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est innovateur et complexé, dans la mesure où il est fondé sur l'explicitation des acquis de l'expérience et sur leur valeur par rapport aux savoirs académiques. Dans cette mesure, la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, faite parmi de récits biographiques centrés sur l'expérience de vie du sujet, implique une évaluation – un jugement de valeur des acquis de l'expérience, par rapport aux savoirs académiques, ce qui donne lieu à une nouvelle forme d'évaluation, désignée « *d'évaluation située* » (Figari, 2010, p.15). Les résultats de deux recherches mettent en évidence que l'agir évaluatif est une dimension structurante du processus de reconnaissance et validation de acquis de l'expérience, toutefois il reste implicite et caché par les impliqués, ce qui nous semble important d'analyser.

Ce processus, soutenu dans des récits biographiques centrés sur l'expérience de vie des adultes, est inhérent aux dimensions d'autoévaluation et d'hétéroévaluation, ce qui pose des défis et augmente la complexité de la démarche. L'évaluation des acquis de l'expérience mise œuvre dans ce processus présente des spécificités par rapport à l'évaluation des apprentissages des élèves dans le contexte scolaire, ce qui peut justifier l'invisibilité de l'agir évaluatif pour les formateurs impliqués, ce qui corrobore « le rapport complexe que les acteurs tissent avec l'évaluation » (Jorro, 2016, p.53). Dans ce cas, l'agir évaluatif est soutenu en pratiques réflexives et énonciatives déclenchées par l'adulte à partir d'un travail d'accompagnement des formateurs. Il est nécessaire de conjuguer les méthodologies – pour assurer l'explicitation des acquis de l'expérience – et les référentiels, pour guider l'évaluation. Néanmoins, les acquis de l'expérience sont très diversifiés, contextualisés et singuliers – une espèce de « boîte noire », « tant qu'elle ne sera pas complètement décrite et analysée » (Figari, 2010, p.26), parce qu'il a toujours des éléments d'ombre, non susceptibles d'énoncer. L'évaluation des acquis de l'expérience implique les adultes et les formateurs dans une « chaîne d'activités » (Mayen, 2005) – la remémoration, la sélection, l'explicitation, la (re)élaboration, à la reconnaissance et à la validation. L'auto-évaluation faite par l'adulte met en évidence l'implication de l'adulte dans l'activité d'évaluation, elle a aussi une relation d'interdépendance avec l'hétéroévaluation assurée par les formateurs – dans un travail « d'interactivité évalué-évaluateur » (Jorro, 2016, p.54). L'hétéroévaluation est fondamentale dans la reconnaissance et dans la validation, mais l'évaluation mise en œuvre dans ce processus « reste une activité apprise sur le tas » (Jorro, 2016, p.53), pour les formateurs.

L'agir évaluatif inhérent au processus de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est singulier et complexe, parce qu'il est différent, situé, partagé, coconstruit, et évolutif. Nier l'agir évaluatif présent dans ce dispositif de formation et de certification peut déclencher des problèmes, notamment, dans la mise en œuvre du processus, dans la posture éthique des formateurs impliqués, avec des conséquences négatives pour les adultes, surtout, les adultes qui ne parviennent pas à achever leur parcours pour obtenir le certificat scolaire attendu. Ces dimensions peuvent être des pistes pour d'autres recherches pour l'avenir.

Références bibliographiques

- ALLEA (2018). Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação. Berlim: All European Academies. Disponível em: https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa : Educa.
- Dominicé, P. 2006. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 345-357.
- Figari, G. (2010). De l'analyse de l'expérience à l'évaluation des acquis : une recherche de nouveaux savoirs. *TransFormations*, 4, 15-32.
- Jobert, G. (2005). Les difficiles questions adressées par la VAE à l'analyse du travail. In P. Rozario (ed.). *Enjeux politiques et systèmes de reconnaissance es apprentissages. Actes du colloque Européen*, t. 2. Paris : Cnam, p. 7-15.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208 (3), 53-64. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02290580/document>
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In P. Carré & P. Gaspar (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (p. 453-470). Paris : Dunod.
- Mabilon-Bonfils, B. & Delory-Momberger, C. (2019). *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF Sciences Humaines.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Presse, M.-C. (2007). La validation des acquis de l'expérience : mythes et imaginaires sociaux. In Jorro, A. (ed.) (2008). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- SPCE (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta ética*. Porto : SPCE.
- Mayen, P. (2005). Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience. In *Acte du XVIIIe colloque ADMEE-Europe*. Reims : ADMEE-Europe.

(Contribution 2) Traverser les frontières des savoirs et des contextes dans la validation des acquis de l'expérience : une étude de cas

Cathal De Paor

****Résumé court****

Cette contribution vise à examiner les conditions dans lesquelles s'inscrit un dispositif VAE pour contribuer à une valeur ajoutée en faveur de l'apprentissage des cétidats, et plus particulièrement au regard du développement de leurs compétences transversales. Ma réflexion s'appuie sur une évaluation récemment effectuée dans le cadre d'un appel d'offres ayant pour objectif de mettre en œuvre un dispositif VAE piloté par un consortium d'acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle en partenariat avec les forces armées de l'Irlande (De Paor, 2021). Le projet a consisté à permettre l'accès à des titres à des soldats considérés comme peu-qualifiés, au cours d'une période préparatoire à leur retraite, en fonction de leur expérience professionnelle militaire. Pour cela, il leur fallait être capable de négocier la transition entre deux contextes, entre activités professionnelles et départs en retraite, entre les savoirs non-formels, voire informels et les savoirs codifiés formels des référentiels, ce qui les a conduits à un franchissement des frontières ou « boundary crossing » (Cooper, 2006). Dans ce cas, le portfolio est devenu un objet frontière ou « boundary object » (Pokorny, 2013) qui a fonctionné à la périphérie des communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991) permettant aux cétidats d'exprimer leurs acquis d'expérience sous une forme accessible à une autre communauté, telle que l'évaluateur et éventuellement le fournisseur du titre ou de la formation, employeurs, etc. Au-delà donc du rappel des acquis antérieurs, la VAE peut être comprise comme un processus éducatif (Dewey, 1938) impliquant la construction de nouveaux apprentissages. Tout en attirant l'attention sur le potentiel de transformation de la VAE, la communication met également en évidence le rôle crucial du mentor et la pédagogie du questionnement (Morisse, 2016). Comme noté par Morisse (2016), Freire conçoit ce processus comme « une prise de conscience », source potentielle de développement, à l'origine du processus émancipatoire observé dans les paroles des cétidats.

****Résumé long****

La réalisation d'un récit d'expérience permet à l'auteur de développer des compétences méta-réflexives et d'auto-analyse favorisant l'articulation entre les « savoirs enseignés » et « les savoirs d'expérience » (Barbier, 1996) ainsi que le développement progressif d'une nouvelle identité professionnelle et ou sociale. Aussi s'agit-il de noter aussi la complexité des évaluations dans des contextes pluriels en interaction à travers cette communication grâce à deux orientations de la réflexion, la première, s'interroger sur l'articulation entre savoirs et entre contextes - pour examiner la mesure dans laquelle une participation dans un dispositif VAE constitue une valeur ajoutée pour l'apprentissage des cétidats, dont le développement des compétences méta-réflexives et d'auto-analyse ; et la seconde, la démonstration s'appuie sur une évaluation récemment réalisée à la suite de la tenue d'un appel d'offres, d'un dispositif VAE piloté par un consortium d'acteurs de l'enseignement et formation professionnelle en partenariat avec les forces armées de l'Irlande (De Paor, 2021). Le projet a consisté à offrir un accès à des titres par la VAE à des soldats considérés peu-qualifiés, préparant le passage à leur retraite, en fonction de la nature et l'ampleur de leur expérience professionnelle militaire. Pour tous les modules ou titres visés, les cétidats ont préparé un portfolio comme outil d'évaluation.

Il s'agit donc d'examiner les bénéfices de la participation pour les cétidats concernés, ayant réalisé un portfolio(s) en s'appuyant sur un contexte d'acquis très particulier - ceux inhérent au champ de pratiques militaires - pour avoir accès à un titre qui serait reconnaissable hors militaire, voire

transférable à tout contexte. Les candidats devaient sélectionner les acquis d'expérience les plus pertinents par rapport au référentiel du titre visé, et les présenter de manière claire et de façon convaincante. Pour cela, il fallait être capable de négocier la transition entre les deux contextes et en termes de savoirs, entre les savoirs non-formels et informels d'un côté et les savoirs codifiés formels des référentiels de l'autre, ce qui constitue un franchissement des frontières ou « boundary crossing » (Cooper, 2006). Dans ce cas, le portfolio devient objet frontière ou « boundary object » (Pokorny, 2013) qui fonctionne à la périphérie des communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991) permettant aux candidats d'exprimer leurs acquis d'expérience sous une forme accessible à une autre communauté, dans ce cas l'évaluateur et éventuellement le fournisseur du titre ou de la formation, employeurs, etc. Donc, ils ont été confrontés, pas simplement à une évaluation des apprentissages déjà acquis, mais à une évaluation formative raisonnant « comme » apprentissage sur la base des compétences méta-réflexives et d'auto-analyse. Plutôt qu'une simple « documentation » d'un apprentissage antérieur – ceci étant une des quatre étapes signalées par CEDEFOP (2015), identification, documentation, évaluation et certification – il s'agit, à partir de leurs pratiques militaires, de déduire les bases théoriques contenues, d'extraire les règles et principes transférables, de réinvestir et exploiter les connaissances pour qu'ils soient reconnaissables dans d'autres circonstances.

La communication rend compte des éventuelles tensions et transformations liées à l'interaction entre les deux contextes, militaire d'un part et non-militaire (hors contexte) de l'autre, au regard d'enjeux évaluatifs. Il montre qu'au-delà du rappel et de la reconnaissance des acquis antérieurs, la VAE peut être comprise comme un processus éducatif (Dewey, 1938) impliquant la construction de nouveaux apprentissages, ce qui conduit à un nouvel apprentissage.

Tout en attirant l'attention sur le potentiel de transformation de la VAE, la communication met également en évidence le rôle crucial du mentor dans le soutien à l'apprentissage de l'apprenant, antérieur ou non. La pédagogie du questionnement (Morisse, 2016) repose sur trois dimensions, qui interagissent en permanence entre elles : une dimension expérientielle, où le candidat effectue un « travail de mémoire », tout en répondant aux exigences du diplôme visé ; une dimension méthodologique qui favorise la construction d'une démarche auto-formative, centrée sur l'auto-observation et l'auto-analyse ; une dimension épistémique qui renvoie aux savoirs de référence, acquis ou en construction, qui se dégagent des expériences relatées dans le dossier, en lien avec le diplôme visé. En favorisant « un processus de conscientisation », l'accompagnement crée ainsi les conditions favorables à l'événement de subjectivation. Comme noté par Morisse (2016), Freire conçoit ce processus comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif et « une prise de conscience », favorisant la traduction d'une activité dans une autre activité. Cette conscience devient ainsi source potentielle de développement, à l'origine du processus émancipatoire observé dans les paroles des candidats.

Références bibliographiques

CEDEFOP (2015) *European guidelines for validating non-formal et informal learning*, Luxembourg: Publications Office of the EU <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-et-resources/publications/4054>

Cooper, L. et Harris, J. (2013) 'Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question,' *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), pp. 447-463.

De Paor, C. (2021). *Evaluation of Tobar - a pilot project in the Recognition of Prior Learning (RPL)*. Etude d'évaluation attribuée par un appels d'offres par Education et Training Boards Irelet (ETBI).

Dewey, J. (1938) *Experience et Education*, New York: Simon et Schuster

Lavé, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morisse, M. (2016) 'La démarche de VAE comme espace potentiel d'émancipation des cetidats au sein des universités françaises,' *Recherches et éducatons*, 16, pp. 91-105.

Pokorny, H. (2013) 'Portfolios et meaning-making in the assessment of prior learning,' *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), pp. 518-534, <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778076>

(Contribution 3) Récits d'expérience : une démarche de valorisation des acquis et d'évaluation des compétences nécessaires à l'accompagnement de patient.e.s atteint.e.s de pathologies cancéreuses en Martinique

Pascal Lafont & Marcel Pariat

****Résumé court****

Il s'agit d'appréhender un agir évaluatif (Chanut, 2010) partagé (Soubre, 2021) qui peut se heurter à des représentations, des croyances enracinées dans une expérience d'autant plus douloureuse du parcours de soin dans le cadre d'une formation en direction de patient.e.s expert.e.s. Le récit d'expérience, outil d'évaluation formative est mobilisé pour permettre l'expression de l'expérience et de son évaluation (Lainé, 2018), visant à construire les compétences nécessaires à l'accompagnement des patient.e.s en se référant à son histoire personnelle et sociale, ainsi qu'à son rapport à la maladie, notamment la pathologie cancéreuse, à la condition d'adopter une posture réflexive et auto-évaluative (Jorro, 2004) à la fois empreinte d'empathie et de distanciation. Aussi, si les patient.e.s expert.e.s utilisent le récit d'expérience personnelle et sociale pour développer une expertise au regard de référentiels co-construits dans le cadre de la formation c'est parce que co-construction et (auto)évaluation formative de leurs compétences permettent à la fois de forger les contours d'une professionnalité et de s'inscrire dans une visée cathartique. Comment alors les patient.e.s expert.e.s organisent-ils/elles l'ordonnement de leur récit d'expérience ? Cela produit-il un ordre temporel et causal aux événements de leur parcours de soin en prenant appui sur la « dimension chronologique » (Ricoeur, 1988) ? Dans les récits d'expérience, les événements portant atteinte à l'intégrité physique et morale des patient.e.s expert.e.s s'étant produits à l'encontre des attentes personnelles et familiales, ou de celles la communauté, comment donner du sens à son existence ? Imposer une logique aux expériences vécues s'avère universel, « dans toutes les langues et dans tous les groupes sociaux, qu'ils soient petits ou grets, et tout au long d'une vie, cette volonté émergeant dès les premiers stades du développement du langage » (Ochs, 2014). Les événements ordonnés temporellement semblent s'imposer dans la mesure où l'annonce de la pathologie signifie le début d'un parcours de soin pour l'ensemble des stagiaires. Au bout du compte, il serait moins question de produire un second récit « corrigé » que d'opérer une sortie du récit pour accéder à un niveau d'expertise qui requiert des compétences maîtrisées. L'effet formation opère selon nous, en vue « de rendre possible par l'agencement progressif d'un métarécit, plus précisément par le questionnement de la narration elle-même plutôt que de l'histoire » (Leclerc, 2004, p.61) même si ce que l'on désigne au titre du récit d'expérience peut inclure le fait d'émettre et de répondre à des doutes, des questions, des spéculations, des défis ou toute autre attitude évaluative. Le processus dialogique impulsé par la mise en récit de son expérience de la pathologie cancéreuse donne à voir des interactions des contextes « communautaires » et « empathiques dans l'agir évaluatif (Mottier Lopez, 2017) à des fins d'évaluation des compétences des patient.e.s expert.e.s.

****Résumé long****

Au regard des besoins de formation exprimés par des acteurs du secteur sanitaire, social, médico-social en contexte insulaire martiniquais, en matière de lutte contre le cancer, la faculté de Sciences de l'éducation d'une université de l'Est parisien a été sollicitée pour qu'une formation de « patients experts » soit mise en place avec une équipe pédagogique dédiée dans un cadre partenarial. Il s'agit donc d'appréhender un agir évaluatif (Chanut, 2010) partagé (Soubre, 2021) qui peut se heurter à des représentations, des croyances enracinées dans une expérience d'autant plus douloureuse du

parcours de soin que les contextes sanitaires et médicaux auxquels ont été confronté.e.s les stagiaires se sont révélés bouleversants entre certitudes et incertitudes.

Problématisation : une expertise qui ne va pas de soi

Le dispositif de formation vise à développer une masse critique de ressources humaines compétentes pour prévenir les personnes susceptibles de contracter une pathologie cancéreuse et accompagner les patient.e.s, pour doter le territoire d'une capacité à répondre aux besoins d'accompagnement sans devoir systématiquement mobiliser des ressources situées en Métropole. Cependant, il n'existe pas encore de reconnaissance officielle du patient-expert, bien qu'il « désigne celui qui, atteint d'une maladie chronique, a développé au fil du temps une connaissance fine de sa maladie et dispose ainsi d'une réelle expertise dans le vécu quotidien d'une pathologie ou d'une limitation physique liée à son état » (Friconneau, 2020, p.62). Or, dire son expérience auprès des autres et développer une expertise nécessite un travail de formation à partir de son expérience, ce qui peut être un moyen d'apprendre sur soi, tout en transmettant à autrui en l'accompagnant et en se référant à son histoire personnelle, ainsi qu'à son rapport à la maladie, notamment la pathologie cancéreuse, à la condition expresse d'adopter une posture réflexive à la fois empreinte d'empathie et de distanciation. C'est pourquoi, le récit d'expérience, outil d'évaluation formative est mobilisé pour permettre l'expression de l'expérience visant à construire les compétences nécessaires à l'accompagnement des patient.e.s en se référant à son histoire personnelle et sociale, ainsi qu'à son rapport à la maladie, notamment la pathologie cancéreuse, à la condition d'adopter une posture réflexive à la fois empreinte d'empathie et de distanciation. Aussi, faisons-nous l'hypothèse selon laquelle si les patient.e.s expert.e.s utilisent le récit d'expérience personnelle et sociale pour développer une expertise au regard de référentiels co-construits dans le cadre de la formation c'est parce que co-construction et (auto)évaluation formative de leurs compétences permettent à la fois de forger les contours d'une professionnalité et de s'inscrire dans une visée cathartique.

Démarche méthodologique

La démarche inductive privilégiée au cours de la formation des patient.e.s expert.e.s prend appui sur la réalité expérientielle traduite en récit d'expérience par chacun des membres du groupe en formation. Nous avons donc recueilli un corpus de récits d'expérience personnelle et sociale rendant compte de dynamiques à l'œuvre dans les échanges au cours de cinq séminaires (mai 2021-février 2022) auprès de 13 stagiaires dont 12 femmes et 1 homme ; recrutés par le GIP PROM2 par l'intermédiaire des associations implantées en Martinique dont la vocation est l'information et l'accompagnement des personnes atteintes par une pathologie cancéreuses. Ces récits d'expérience, autobiographiques constituant des éléments fondamentaux au maintien de la vie en société pour les patient.e.s expert.e.s en ce qu'ils tissent et font perdurer des liens sociaux, semblent participer concomitamment à la construction d'univers de vie partagés et offrent un espace de travail sur l'expérience.

Cadre conceptuel et théorique

Si les récits d'expérience dans le cadre de cette formation sont associés à une démarche de valorisation d'apprentissage sur soi et d'(auto)évaluation des compétences, cela suppose de pouvoir les appréhender à travers une narration des expériences des patient.e.s expert.e.s qui relève de processus cognitifs complexes de mobilisation de la mémoire, de contextualisation des éléments expérientiels, d'anticipation des réponses institutionnelles, de représentations sociales, de modalités d'évaluation des compétences mises en œuvre, en vue de permettre une mise en relation d'événements de vie. Comment alors les patient.e.s expert.e.s organisent-ils/elles l'ordonnement de leur récit d'expérience ? Cela produit-il un ordre temporel et causal aux événements de leur parcours de soin en prenant appui sur la « dimension chronologique » (Ricoeur, 1988) ? Dans les récits d'expérience, les événements portant atteinte à l'intégrité physique et morale des patient.e.s

expert.e.s s'étant produits à l'encontre des attentes personnelles et familiales, ou de celles la communauté, comment donner du sens à son existence ? Imposer une logique aux expériences vécues s'avère universel, « dans toutes les langues et dans tous les groupes sociaux, qu'ils soient petits ou grets, et tout au long d'une vie, cette volonté émergeant dès les premiers stades du développement du langage » (Ochs, 2014). Notre cadre théorique emprunte aux approches, discursives et interactionnelles des récits de soi de Ochs (2014), autobiographiques au cœur des transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives (Galvani, 2019) autant qu'à l'organisation de la formation à partir des compétences (Poumay, Tardif, Georges, 2017) en vue d'évaluer plusieurs versions d'une même expérience tout en sachant que les patients ont souvent eu recours à des évaluations ou des critères moraux culturellement et historiquement déterminés.

Résultats

Les événements ordonnés temporellement semblent s'imposer dans la mesure où l'annonce de la pathologie signifie le début d'un parcours de soin pour l'ensemble des stagiaires. Toutefois, accompagner des patient.e.s ne s'inscrivant pas dans ce rapport causal des événements interrogés implique un élargissement des compétences hors expérience vécue. Par ailleurs, l'événement inhabituel auquel les stagiaires ont été confronté.e.s a créé une tension dramatique en attirant l'attention sur la situation de départ qui a provoqué l'événement inattendu, ce qui a entraîné une succession d'événements qui en ont découlé par la suite. Au bout du compte, il serait moins question de produire un second récit « corrigé » que d'opérer une sortie du récit pour accéder à un niveau d'expertise qui requiert des compétences maîtrisées. L'effet formation opère selon nous, en vue « de rendre possible par l'agencement progressif d'un métarécit, plus précisément par le questionnement de la narration elle-même plutôt que de l'histoire » (Leclerc, 2004, p.61) même si ce que l'on désigne au titre du récit d'expérience peut inclure le fait d'émettre et de répondre à des doutes, des questions, des spéculations, des défis ou toute autre attitude évaluative.

Références bibliographiques indicatives

- Chanut, V. (2010). Pour un agir évaluatif – Libre propos, *Revue française des affaires sociales*, n°1-2, 51-70.
- Friconneau, M. et All. (2020). Le patient-expert : Un nouvel acteur clé du système de santé, *Médecine Sciences*, n°36, 62-64.
- Galvani, P. (2019). Les approches autobiographiques au cœur des transformations paradigmatiques compréhensives et réflexives. In M.-Cl., Bernard, G., Tschopp & A., Slowik (Coord.). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp.275-281). Québec : Editions Science et Bien Commun.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Lainé, F. (2018), *Evaluer l'expérience en VAE*. Paris: Eres.
- Leclerc, Cl. (2004). Le récit d'expérience ou la parole retenue ? *Carrefours de l'Éducation*, n° 18, 58-71.
- Ochs, E. (2014). Ce que les récits nous apprennent », *Semen*, 37,
- Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ricoeur, (1988). *Time et Narrative*, vol 3. Chicago : University of Chicago Press.
- Soubre, V. (2021). *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur*. Université de Genève. Thèse, 2021. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:150813 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150813>

Symposium long C3 – Session 33

(Contribution 1) Les contextes pluriels de la formation des adultes à l'université : la conception de l'évaluation comme révélateur

Isabelle Houot

****Résumé court****

Cette contribution propose de cerner et rendre compte des contextes pluriels qui font référence pour la formation dite « des adultes ». Elle pose comme axe central de réflexion que la formation des adultes se comprend simultanément comme champ de pratiques professionnelles, champ de recherche et champ institutionnel de formation des acteurs de la formation. Elle interroge la manière dont les acteurs de la formation des adultes considèrent les questions liées l'évaluation des acquis de leurs publics au moment de s'accorder sur les référents de l'évaluation à partir desquels ils vont les mesurer et leur accorder valeur. Elle formule l'hypothèse de l'influence de référents culturels propres à chacun des champs sur la conception et la conduite des dispositifs d'évaluation, en particulier que ces derniers accueillent simultanément des publics de formation initiale et des publics déjà actifs. L'analyse proposée porte sur des traces d'observation issues d'une recherche-action conduite dans une université française dans la perspective de rendre visibles et valoriser au sein de l'établissement les fonctions supports aux enseignements assurés par les ingénieurs d'études. Il s'agit en particulier d'entretiens menés à des fins d'élucidation des points de vue respectifs, entre ingénieurs chargés de concevoir les procédures d'évaluation des acquis des étudiants dans le cadre de ces formations dites hybrides, et les enseignants-chercheurs responsables académiques de ces formations. Elle mettra en évidence les débats axiologiques et les considérations pragmatiques auxquels ces entretiens ont donné lieu. Elle montrera la manière dont accords et désaccords se sont construits à cette occasion et l'influence qu'ils ont pu avoir sur les dispositions effectivement mises en œuvre.

****Résumé long****

La consultation de la littérature portant sur la formation des adultes, en particulier dans la communauté francophone, montre combien l'association de ces deux termes de formation et adultes renvoient à des situations et des domaines d'investigation scientifique sensiblement différents. Elle met en évidence trois entrées à partir desquelles on peut en comprendre le domaine d'activité concret : la formation des adultes comme champ de pratiques professionnelles, comme champ de recherche et comme champ institutionnel de la formation des acteurs de la formation. La formation des adultes et d'abord et avant tout un champ d'activité à l'autonomie relative et qu'il convient d'analyser comme tel. Champy-Remoussenard, (2015), s'appuyant sur l'analyse des dispositifs propres à la validation des acquis de l'expérience (VAE), l'alternance ou encore l'entrepreneuriat, montre comment les places différenciées qu'occupe la formation des adultes dans l'espace des activités humaines sont à interpréter comme autant d'indicateurs des rapports entre éducation formation et travail ; des rapports qui sont en pleins bouleversements mais qui, pour autant, demeurent encore peu mesurés. Le champ d'activité de la formation des adultes, confondu ici avec la formation professionnelle des actifs s'articule avant tout au champ du travail, à ses contingences et à ses transformations. Il convient alors de le saisir en prêtant attention aux divers mouvements et déplacements qui s'y opèrent : principes et évolution des formes de professionnalisation et de reconnaissance des professionnalités (Vittorsky 2008 ; Fretigné, 2017), principes et évolutions des formes de certification professionnelle (Maillard, 2015 ; Bedin, 2009), principes et évolution des formes d'intervention en

entreprise (Ardouin, 2019), modes de saisie de la dimension formative du travail (Pastré, 2011 ; Mayen et Laine, 2019).

L'histoire de la formation des adultes que Palazzechi (2017) nomme la formation post-scolaire a permis, dit-il de produire des savoirs structuraux et des savoirs nomenclatureaux qui alimentent le champ de la recherche portant sur la formation des adultes.

En premier lieu, la formation comme processus d'apprentissage et de développement à l'âge adulte fait l'objet et alimente de nombreuses recherches aux frontières de la psychologie, qui portent autant sur des questionnements d'ordre ontologique - Y a-t-il une spécificité aux apprentissages à l'âge adulte ? qu'est qu'un adulte ? - (Boutinet et al, 2007, Bourgeois et Nizet, 2015) que phénoménal - Comment les adultes apprennent-ils apprennent -ils ? (Carré, 2020). Cependant, ainsi que le fait remarquer Mayen (2019), l'univers de référence convoqué par les chercheurs en formation des adultes est bien loin de se cantonner à celui du développement l'âge adulte, en témoigne les nombreux emprunts faits à des auteurs tels que Piaget, Vygotski ou Bruner ou encore des pédagogues tels que Pestalozzi ou Freinet. Il reste cependant que la recherche en formation des adultes constitue en tant que telle un champ d'investigation (Yvon et Duret, 2012, Barbier, 2013) qui tend à se structurer comme champ de recherche propre, organisé autour de concepts spécifiques tels l'activité ou encore l'expérience.

La formation des adultes en tant que champ institutionnel de formation des acteurs, en particulier dès qu'elle dépasse les frontières de l'espace francophone, flirte avec la notion d'éducation. Marcel, (2019) voit dans ce rapprochement des « deux faces de Janus » (cit) qu'inaugure la nouvelle appellation de la section 70 au conseil national des universités en France, la réunion de deux champs historiquement mêlés des sciences de l'éducation mais aux objets et à la culture différenciés. Dans cette rencontre entre éducation et formation se confrontent et se renouvellent d'autres antagonismes « historiques » tels celui existant entre enseignement et formation. Comment les acteurs de la formation des adultes considèrent-ils les questions liées l'évaluation des acquis dès lors qu'il s'agit de s'accorder sur les référents à partir desquels les mesurer et leur accorder valeur ? Comment les référents culturels (Nizet, 2013) liés aux trois champs d'activités cités plus haut interviennent-ils dans cette délibération ? Comment sont-ils discutés, au moment de la conception des dispositifs d'évaluation, entre les acteurs chargés d'en organiser les modalités et les acteurs chargés de leur mise en œuvre ?

Cette contribution tentera d'illustrer cette problématique et de répondre à ces questions à partir des traces d'observation d'une recherche-action conduite dans une université française dans la perspective de rendre visibles et valoriser au sein de l'établissement les fonctions supports aux enseignements assurés par les ingénieurs d'études.

L'analyse qui sera présentée portera sur les résultats d'une observation participante d'entretiens menés à des fins d'élucidation des points de vue respectifs, entre ingénieurs chargés de concevoir les procédures d'évaluation des acquis des étudiants dans le cadre de formation dites hybrides (c'est à dire intégrant des processus de VAE) et les enseignants chercheurs chargé de la conduite de l'évaluation. Elle mettra t en évidence, comment à l'occasion de ces rencontres se réactivent tant des débats axiologiques portant sur la valeur à accorder aux acquis d'une expérience personnelle et professionnels dans une trajectoire de développement, que des considérations pragmatiques sur la manière d'en rendre compte t de les mesurer. Elle montrera la manière dont accords et désaccords se sont construits et l'influence qu'ils ont pu avoir sur les dispositions effectivement mises en œuvre.

Références bibliographiques

- Ardouin T. (2019). « La formation demain, un bien commun » in « Former Demain, utopies, enjeux, tendances », 50e anniversaire Education Permanente, n°220-221/2019, pp. 173-184.
- Barbier, JM. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, 3, p.9-22.
- Bedin, V. (2009). L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Rennes, France : Presses universitaires de Rennes
- Bourgeois,E., Nizet, J. (2015). *Apprentissages et formation des adultes*. PUF
- Boutinet, JP. et al (2007) *Penser l'accompagnement adulte*. PUF
- Carré, F. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*. P.15-28.
- Frétigné, C. (2017) Qu'est-ce que l'évaluation contribue à rendre invisible le travail réel : le cas de formateurs d'adultes et de chargés d'insertion » in Cléach O. et Tiffon G. eds, Invisibilisations au travail. Des salariés en mal de reconnaissance, Toulouse, Octarès édition coll. « Le travail en débats », 2017, p. 193-205.
- Maillard,F. (2015) La fabrique des diplômés, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « 3e culture.
- Marcel, JF.(2019). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, p. 123-140.
- Mayen, P. (2019). Sur les épaules des géants. in Philippe Carré et al., *Psychologies pour la formation* Dunod. P. 241- 251.
- Mayen, O., Lainé,A. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Educagri Editions.
- Palazzeschi, Y. (2003). Histoire de la formation, formation de l'histoire. *Savoirs*, 3, p.7-51.
- Palazzeschi, Y. (2017). Histoire de la formation post-scolaire. Dunod, p.51-58.
- Pastré, P (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Wittorsky, R. (2008) la professionnalisation, *Savoirs* , 2, n° 17, 9- 36.

(Contribution 2) Effets d'une démarche de reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE)

Patrick Rywalski & Jean Matter

****Résumé court****

Dans cette époque d'instabilité et d'incertitude (Morin, 2021), la formation se retrouve questionnée dans ses fondamentaux. La formation à distance réinterroge des méthodes pédagogiques qui jusque-là pouvaient se reposer sur des outils, évaluatifs, entre autres, fiables et éprouvées pour favoriser les processus d'apprentissage et de développement. Dans ce contexte les démarches de reconnaissance et de validation des acquis sont déjà des modalités de formation hybride. Une enquête par entretiens interroge les effets de cette démarche quant au processus d'émancipation des cetidat-es (Tarragoni, 2021), leurs motifs d'engagement (Carré et Fenouillet, 2011), leur professionnalisation (Maubant et Piot, 2011).

Dans le cadre de la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), quatre modalités d'observation participent au processus de prise de décision de validation des acquis d'expérience : dossier de compétences ciblées, visite en situation professionnelle, mise en situation professionnelle et entretien explicatif (Rywalski, 2012). L'approche biographique (Pineau, 2019) apparaît comme une modalité pratique pour apprécier le parcours professionnel, au prisme d'une narration en première personne sur ses compétences, et ainsi apprécier leur professionnalité émergente (Jorro et de Ketele, 2011). Cet outil de validation des acquis (Boutinet, 2009) paraît à priori séduisant, car on y devine aisément sa portée émancipatrice. En effet, discourir sur sa propre expérience pour valider ses compétences suggère une autoformation productive interrogeant la prescription et les processus de renormalisation de normes antécédentes (Schwartz, 2004). L'enquête interroge ainsi des dilemmes professionnels en jeu dans les démonstrations de compétences entre la volonté de coller aux prescrits institutionnels, aux valeurs du métier d'une part, à ses propres valeurs, à son style, à ses manières de faire d'autre part. Qu'en disent des lauréat-es quelques années après l'obtention de leur diplôme par la voie de la VAE ?

****Résumé long****

L'interrogation des professionnel·les de l'éducation et de la formation sur l'articulation « *des intérêts individuels et collectifs dans des situations de plus en plus diverses* » (ADMEE-Europe, 2021) se retrouvent dans les dispositifs de validation des acquis d'expérience (VAE). Les processus d'émancipation des cetidat-es (Broussal, 2019 ; Tarragoni, 2021), leur engagement en formation (Bourgeois, 2009 ; Carré, 2016), leur entrée dans le métier (Jorro, 2006 ; Maubant, 2013 ; Wittorski, 2011), leur investissement dans la posture professionnelle (Madureira de Medeiros, 2021 ; Rywalski et al., 2019) sont quelques thématiques transversales.

La validation des acquis d'expérience présuppose des logiques de reconnaissance (Honneth, 2000). Celles-ci sont principalement à l'œuvre en amont des phases de validation. Des rencontres avec des chercheurs peuvent aussi être un de ces lieux. Notre enquête propose un retour de ces cetidat-es quant aux effets de leur investissement dans la voie VAE pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant dans le système de la formation professionnelle en Suisse.

Les cetidat-es évoquent leurs pratiques dans des récits écrits et oraux sous forme de dossier ciblé de compétences, lors des rencontres avec les expert-es pour une séquence de formation dans leur classe et lors de mises en situations professionnelles, enfin pendant un entretien où chacun-e amène des compléments. Ces différents lieux de l'évaluation des pratiques des enseignant-es sont le territoire dans lesquels les expert-es observent les démonstrations d'acquis et de ressources mobilisées par les

certificat-es, tous et toutes déjà enseignant-es employé-es avec au moins cinq ans d'expériences professionnelles. Un-e professionnel-le expert-e sait agir, anticiper et prendre des décisions (Boudjadi, 2008). Le dispositif de VAE offre la possibilité de croiser deux formes d'expertise, celle des certificat-es et celle des membres du jury, particulièrement dans les moments d'évaluation. Ceux-ci permettent d'estimer l'écart entre le prescrit et le réel, d'interroger le style professionnel. Un agir évaluatif stérilisé et institutionnalisé (Soubre, 2020) risque de compromettre la finalité émancipatrice du récit d'expérience. Donner la parole aux acteurs et leur permettre de s'autoévaluer suggère un changement de paradigme dans la manière d'évaluer. L'activité de l'expert-e (Pinte, 2014 ; Rywalski, 2004, 2020) convoque des dilemmes ou des défis. Qu'en disent les certificat-es ? Quels retours émergent de leurs rencontres ? Comment la voie VAE leur a-t-elle permis de s'engager, de s'épanouir, de poursuivre le développement de leur identité ? La voie VAE apporte-t-elle "*l'émergence d'une culture plurielle en évaluation*" (Nizet, 2013, p. 2) ?

Cette communication propose l'analyse des comptes rendus des certificat-es en prenant appui sur deux axes privilégiés : l'émancipation dans l'action au quotidien et l'émancipation sur l'action. La VAE autorise des découvertes d'un style d'action par des découvertes plus fines de ses propres aspects et d'un engagement dans quelque chose de plus profond de soi-même.

Cette émancipation se joue au quotidien dans l'établissement face au pair : c'est sortir de la cécité des pratiques, à cause de la VAE, c'est signifier ce que veut dire évaluer, pour soi par la VAE, pour les travaux des apprenti-es, pour le discours entre collègues. Face au monde et au genre HEFP, il y a une conscience d'une limite qui est de mettre en vitrine une démonstration de la façon dont on *maitrise la classe, on tient la classe*. C'est un discours de visibilité, il y a une forme de bascule autour de la cohérence de l'argumentation qui va être source de l'émancipation.

Nous allons essayer de voir comment les certificat-es arbitrent leur choix par rapport aux valeurs du métier transmis, du métier d'enseignant, de l'établissement, des leurs. C'est certainement autour des dilemmes de la profession (Chautard et Huber, 2001 ; Prot et al., 2010) que l'on peut enquêter, où se joue une forme d'engagement et d'émancipation comme une plaque tournante.

Entre évaluation institutionnalisée et l'émancipation, est-ce qu'il y a une bascule ou cela s'articule entre les deux ? Si elle est régie selon des attitudes, il y a un espace possible. Quelque chose se joue, une forme d'émancipation à courir après le diplôme : "*Qu'est-ce que je dois faire ? Atteindre les supposés attendus des expert-es ? Atteindre les supposés attendus des expert-es ?*" Quelle est la place laissée à ses propres pratiques et convictions ? C'est l'aspect enquête de la VAE qui permet de se situer, de savoir qui je suis en tant qu'acteur ou actrice. Cette enquête peut devenir une quête, c'est-à-dire passer d'un savoir-être à un savoir-devenir, s'autoriser à éprouver une action pour aller vers le devenir (Alhadeff-Jones, 2014).

Ces certificat-es cherchent peut-être leur voie entre leur perception des effets produits de leur action et leurs réajustements de leur argumentation. Probablement est-ce un signe de leur processus de professionnalisation (Jorro, 2011 ; Maubant et al., 2011). Nous pourrions accéder à des signes des nouveaux rôles qu'attribue Cohen-Scali (2021) dans une perspective de travail durable. Une personne professionnelle au XXIe siècle va être praticienne réflexive et engagée, une citoyenne engagée, une narratrice de ses expériences professionnelles, s'engager dans une carrière durable.

Références bibliographiques

- ADMEE-Europe. (2021). Cadrage et axes thématiques. <https://admeegp2022.sciencesconf.org/resource/page/id/1>
- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4. <https://doi.org/10.7202/1028781ar>

- Boudjadi, P. (2008). Le tutorat comme pratique d'accueil et d'accompagnement des infirmiers débutants dans l'exercice du soin en milieu psychiatrique. *Formation et territoire*, Juin(12), 67-79.
- Bourgeois, É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), (p. 31-69). Presses Universitaires de France.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-0058. <https://doi.org/10/gnj5jd>
- Carré, P. (2016). Autour de l'apprenance. *Education permanente*, 2(207), 1-215.
- Chautard, P. et Huber, M. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2021). Chapitre 15. Une construction de carrière compatible avec un développement humain durable : l'exemple des réorientations vers l'économie sociale et solidaire. Dans *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (p. 285-304). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0285>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Jorro, A. (2006, 28 février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM, Paris (p. 1-16). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans J.-M. De Ketele et A. Jorro (dir.), *La professionnalité émergente. Quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- Madureira de Medeiros, J. (2021). Penser la réflexivité dans des espaces de formation pour construire une posture professionnelle. Dans *Penser la formation en travail social* (p. 167-184). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.veyri.2021.01.0167>
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/debats-sur-professionnalisation-des-enseignants-2129.html>
- Nizet, I. (2013). *Construction de savoirs professionnels en évaluation : étayages culturels d'enseignants formés en ligne. Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?*, Fribourg, Suisse. <http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7.html>
- Pinte, G. (2014). Les jurys de VAE face aux cetidats : quelles lectures de l'expérience ? : Regard ethnographique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 141-156. <https://doi.org/10.4000/dse.624>
- Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E. et Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. *Recherche & Formation*, (63), 63-76.
- Rywalski, P. (2004). Les tâches de l'expert dans la reconnaissance et la validation des acquis. *Education permanente*, 2(159), 91-102.
- Rywalski, P. (2020). Quatre défis pour l'expertise dans les jurys de validation des acquis d'expérience. Dans P. Lafont et C. Cavaco (dir.), *Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (RVAE)* (p. 17-34). L'Harmattan.
- Rywalski, P., Fristalon, I., Bruchez Ischi, R., Feller, M. et Chauvet-Maurer, J. (2019). *Se former à la pratique professionnelle*. M. Zinguinian et C. Gremion (dir.), colloque du gEvaPP. Lieux, rythmes et savoirs dans l'alternance. Former et évaluer à quoi, quet et où ?, Martigny, Suisse (p. 51-57).
- Soubre, V. (2020). *L'agir évaluatif partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur* [thèse de doctorat, Université de Genève]. DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:150813
- Tarragoni, F. (2021). *Émancipation*. Anamosa. <https://www.cairn.info/emancipation--9782381910345-p-1.htm>
- Wittorski, R. (dir.). (2011). Formation et professionnalisation. *Education permanente*, 3(188), 1-160.

(Contribution 3) Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) en formation professionnelle : expérience de préparation des cetidat-e-s au dépôt de leurs dossiers selon la profession acquise

Véronique Le Roy

****Résumé court****

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui vise, entre autres axes, à aborder la question de la préparation des cetidat-e-s au dépôt de leurs dossiers dans un dispositif de validation des acquis de l'expérience tel que celui qui est proposé à la HEFP. La réflexion ciblera l'influence des rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2000) sur la construction du rapport au savoir (Mosconi, 1994), et plus particulièrement la manière dont le rapport au savoir impacte les choix d'orientation des femmes et des hommes, en conformité avec, ou à l'encontre de la structuration sexuée des trajectoires professionnelles. En effet, la littérature met en évidence l'impact des rapports sociaux de sexe sur l'expérience individuelle d'orientation professionnelle (Vouillot, 2007, 2014). Le dispositif existant à la HEFP sera évalué du point de vue des critères qui président à l'octroi des validations. Nous pensons, d'une part, que ces critères d'évaluation sont appliqués sans prise en compte des spécificités sexuées des trajectoires des femmes et des hommes et, d'autre part, que la construction de ces critères renforce les représentations sur l'adéquation des parcours individuels avec la division sexuée des trajectoires professionnelles. Nous réfléchissons sur le fait que leur connaissance intuitive de la critérisation de l'évaluation des dossiers, pourrait amener les cetidat-e-s à la VAE à procéder à des choix stratégiques dans la présentation de leur parcours professionnel, afin de rendre celui-ci compatible avec des attentes de conformité à la division sexuée des trajectoires, exprimées par les évaluateurs-trices. Nous formulons l'hypothèse que le sexe des cetida-t-e-s et la présentation de leur statut professionnel auront un impact sur la manière dont elles-ils vont être évalué-e-s. Les normes sociales à l'oeuvre dans l'évaluation des parcours, comme les rapports sociaux de sexe et de classe, seront questionnées. Notre analyse sera basée sur 2 entretiens exploratoires conduits auprès d'une femme et d'un homme. Les parcours de cetidat-e seront retracés avec elle-lui.

****Résumé long****

Nous menons actuellement une recherche doctorale portant sur l'influence du rapport sexué au savoir et aux orientations professionnelles, dans le cadre d'un dispositif de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (VAE) proposé à la HEFP (Haute école fédérale en formation professionnelle). Une recherche doctorale a déjà été menée à la HEFP (Cortessis, 2013), qui abordait la VAE du point de vue des évaluateur-trice-s. La recherche que nous entreprenons sera ciblée, quant à elle, sur l'expérience sexuée des cetidat-e-s. La validation des acquis de l'expérience a été introduite en Suisse en 2004 dans la Loi sur la Formation Professionnelle (LFPr). A la HEFP, un dispositif de validation des acquis de l'expérience a été mis en place. Par ailleurs, dans le cadre de l'inventaire sur les pratiques européennes en validation des acquis, la HEFP a été metatée pour la réalisation de l'inventaire 2018 pour la Suisse : <https://www.iffp.swiss/european-inventory-2018-VAE-fr> Ces chiffres montrent un nombre relativement faible de personnes validées ainsi que de CFC délivrés par VAE. De plus, les cetidat-e-s recourant à la VAE semblent provenir de milieux professionnels relativement « typés » du point de vue du genre : professions de la santé, du social et des arts pour les femmes, et professions majoritairement techniques pour les hommes. Leur manière d'aborder la démarche de VAE selon leur sexe et leur milieu professionnel sera questionnée dans la présente

recherche. À l'opposé, nous nous demetons quels critères président à l'octroi des validations du côté des évaluateurs-trices.

Les questions de recherche porteront d'une part sur l'influence de la division sexuée des savoirs, de l'expérience individuelle et sexuée du rapport au savoir, et de la structuration sexuée des trajectoires professionnelles, sur la construction et la présentation du parcours professionnel des personnes inscrites dans un dispositif de VAE ; et, d'autre part, sur l'influence des représentations sexuées sur la constitution des critères d'évaluation qui vont présider à la validation, ou non, des dossiers soumis en VAE.

A ce jour, 120 dossiers d'ancien-ne-s cetidat-e-s à la VAE d'enseignant-e-s en formation professionnelle sont à notre disposition. Ces dossiers se répartissent entre 131 hommes et 87 femmes. L'analyse de ces dossiers nous permettra de connaître le parcours scolaire et professionnel des cetidat-e-s, leurs choix de carrière ainsi que leur motivation à entreprendre une démarche de validation des acquis de l'expérience. Nous aborderons ces questions à l'aune des rapports sociaux de sexe et de leur impact sur la construction des carrières éducatives et professionnelles.

La partie du dossier contenant la description du parcours de chacun-e nous donnera en outre des éléments à analyser du point de vue des trajectoires individuelles, ainsi que des événements de leur parcours ayant amené les cetidat-e-s à une transition professionnelle. Cette dernière sera décrite en partant du point de vue des cetidat-e-s sur leur expérience, sous l'angle de la subjectivation, et les effets du genre sur les différents choix au fil de leur parcours seront abordés à la lumière du concept de « turning point » (Abott, 2010). Les dossiers ne suffiront toutefois pas à nous donner une idée précise des parcours de vie individuels, ni des défis et enjeux personnels et professionnels liés à la VAE. C'est pourquoi nous prévoyons de compléter l'analyse des dossiers par des entretiens semi-dirigés avec une vingtaine de cetidat-e-s.

Nous interviewerons des ancien-ne-s cetidat-e-s VAE dans le dispositif de la HEFP. Un accord écrit préalable sera demeté à ces personnes. Il s'agira d'entretiens semi-dirigés d'une durée d'une heure, sur la base d'une grille d'entretien qui permettra aux personnes interviewées d'explicitier plus en détails leur parcours scolaire et professionnel, leurs choix de carrière et leur motivation à entreprendre une démarche de validation des acquis de l'expérience, ainsi que les bénéfices qu'elles en ont retirés. Pour l'analyse des entretiens semi-dirigés, le concept de « marque du genre » (Wittig, 2013) sera mobilisé, avec son impact sur les trajectoires de formation et les choix professionnels (Maruani, 2011), ainsi que la question des effets du temps sur les trajectoires des femmes (Abott, 2010) et, de façon plus spécifique dans notre propos, sur le processus d'évaluation, que nous pensons genré, des dossiers présentés à la VAE, le rapport au savoir qui s'inscrit dans les rapports sociaux de sexe et le rapport à l'évaluation.

Dans cette communication, nous allons présenter deux entretiens exploratoires menés auprès d'ancien-ne-s cetidat-e-s, une femme et un homme. Nous nous demeterons comment elle-il a abordé la rédaction de son dossier, sur la base de quelles connaissances implicites des critères d'évaluation, de sorte que nous puissions éventuellement faire émerger une présentation de dossier conforme aux représentations sexuées sur les professions, ainsi qu'une critérisation genrée de l'évaluation des dossiers. Nous verrons aussi en quoi la VAE a été pour elle-lui une opportunité ou une barrière, potentiellement en raison de représentations et pratiques sexuées. Nous aborderons la question de leur rapport sexué au savoir, leurs dispositions par rapport aux apprentissages, et leur posture éventuellement différenciée face aux orientations et à la constitution de leur dossier selon leur sexe d'appartenance. Nous nous pencherons aussi sur la dimension, que nous pressentons sexuée, des critères de validation maniés par les évaluateurs-trices.

Références bibliographiques

- Abbott, A. (2010). A propos du concept de « Turning Point ». Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grossetti (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 187-211). Paris : La Découverte.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience : le parcours initiatique d'un jury de validation*. Seismo.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, I. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier (Ed.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35-44). Paris : Presses universitaires de France.
- Maruani, M. (2011). *Travail et emploi des femmes* (4e édition). Paris : La Découverte.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoirs : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Vouillot, F. (2007a). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26. URL : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-23.htm>
- Vouillot, F. (2007b). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. URL : <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2007-2-page-87.htm>
- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris : Belin.
- Wittig, M. (2018). *La pensée straight*. Paris: Amsterdam.

(Symposium D) ~ Formation professionnalisante à l'évaluation des apprentissages en questions : analyse de dispositifs interrogés à la lumière de différents contextes

Coordinateur(s) du symposium : Lucie Mottier Lopez et Gonzague Yerly

Texte de cadrage

Ce symposium s'intéresse aux dispositifs de formation à l'évaluation des apprentissages dans un contexte professionnalisant à l'enseignement. Selon les pays et les contextes, la formation professionnelle portant sur l'évaluation des apprentissages en classe est plus ou moins développée. Parfois, cette formation est intégrée à une thématique plus englobante (par exemple dans les didactiques des disciplines scolaires, dans des approches sociologiques ou en psychologie des apprentissages), parfois elle représente une unité de formation à part entière en sciences de l'éducation. Dans certains pays, la formation en évaluation est perçue comme un parent pauvre des programmes professionnalisants.

Le symposium abordera les questions suivantes : comment la formation à l'évaluation des apprentissages est-elle pensée dans différents programmes et contextes ? Quels sont les dispositifs qui sont plus spécialement déployés pour accompagner les étudiant-es à s'approprier les problématiques évaluatives enseignées ? Existe-t-il des caractéristiques propres à ces formations, notamment au travers des dispositifs (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation) mis en œuvre ? Observe-t-on des caractéristiques culturelles et contextuelles, si oui lesquelles ?

En réponse à ces questions, certaines communications du symposium exposeront une analyse des dispositifs mis en place dans les programmes de formation à l'enseignement, notamment en formation initiale. D'autres cibleront plus spécifiquement sur certains dispositifs qui donnent à voir les mises en œuvre effectuées, afin de questionner notamment des leviers et des obstacles à cette formation en contexte d'enseignement supérieur, que ce soit en amont ou au cours de celle-ci.

Six communications seront présentées dans ce symposium. Les quatre premières s'inscrivent dans deux contextes de Haute École Pédagogique (HEP) et deux contextes universitaires en Suisse romande. La communication « Quel dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages promouvoir dans un contexte de formation initiale ?, présentera une analyse d'un dispositif de formation initiale à l'évaluation des apprentissages mis en œuvre en formation primaire à la HEP des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel. La communication « Former à et faire vivre une évaluation-soutien d'apprentissage en formation à l'enseignement. Que les étudiants sont (aussi) maîtres de l'évaluation », exposera l'analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation à l'Université de Fribourg dans un programme de formation à l'enseignement pour le secondaire post-obligatoire. Ce dispositif vise à former les étudiants à l'évaluation-soutien d'apprentissage en leur faisant vivre ses principales caractéristiques. La communication « Former les futur-e-s enseignant-e-s à, par, pour l'évaluation à la HEP Fribourg » interrogera notamment les conditions nécessaires à l'engagement des étudiant-es dans des dispositifs formatifs lorsque ceux-ci cohabitent avec d'autres orientés vers la certification. Enfin, la communication « Leviers de transformation des croyances des étudiant-es sur l'évaluation scolaire : enjeux pour la formation des enseignant-es » exposera les principes qui structurent la formation initiale à l'Université de

Genève et présentera les résultats d'une recherche sur les leviers de transformation des croyances de étudiants. Des comparaisons pourront être effectuées entre les contextes propres aux différents cantons et institutions de Suisse romande. Elles pourront également être débattues au regard des contextes présentés dans la cinquième et sixième communications, en France et au Québec. La communication « L'évaluation dans la réforme du baccalauréat en France : comment les inspecteurs perçoivent les obstacles et les leviers pour encadrer les équipes enseignantes ? » examinera de façon critique un dispositif visant un accompagnement de l'évolution des pratiques évaluatives

d'enseignants globalement peu formés en évaluation. Finalement, la communication « Un bilan de la formation professionnalisante en évaluation des apprentissages des futurs enseignants du primaire et du secondaire au Québec » interrogera les enjeux de cette formation à la lumière des questions sur la numérisation de la formation, sur l'inclusion et de différenciation pédagogique, notamment. Une discussion proposée par une ou un collègue de la Guadeloupe est envisagée.

Mots-clés : formation à l'évaluation, enseignement supérieur, professionnalisation, dispositifs

Symposium long D1 – Session 24

(Contribution 1) Quel dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages promouvoir dans un contexte de formation initiale ?

Françoise PASCHE GOSSIN et Jean-Claude DESBOEUF

****Résumé court****

Nul doute qu'aujourd'hui l'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon d'enseigner et dans la progression des apprentissages des élèves. Il est donc normal de s'interroger sur la façon dont le futur corps enseignant est formé à l'évaluation des apprentissages. Disposer d'une formation à l'évaluation des apprentissages solide semble donc un élément central de la formation initiale. Cet apprentissage de l'évaluation devrait reposer sur des ressources pratiques et théoriques solides, sur un accompagnement sur le terrain, sur une réflexion approfondie, ainsi que sur une recherche de consensus, propre à une culture commune de l'évaluation, au sein d'une communauté éducative.

Quelle place donne-t-on à l'apprentissage de l'évaluation dans la formation initiale ? Comment est-elle traitée dans les cours et sur le terrain de la pratique professionnelle ? Comment la formation initiale peut-elle former le corps étudiant à l'évaluation des apprentissages dans un contexte professionnalisant ? Que devraient être les caractéristiques d'un dispositif de formation initiale spécialement déployé pour accompagner la population étudiante à s'accaparer les objets liés à l'évaluation en milieu scolaire ? Sur quels présupposés doivent reposer la conception et la réalisation d'un dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages ?

Cette communication ne se base pas sur des résultats de recherche mais s'oriente vers une analyse d'un dispositif de formation initiale à l'évaluation des apprentissages mis en œuvre en formation primaire dans une Haute école pédagogique de Suisse romande. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire où se situe ce dispositif de formation, de montrer comment il fonctionne et se met en œuvre, puis, de mettre en évidence quelques contradictions et tensions qui s'y exercent et qui traversent l'action de former à l'évaluation dans le champ scolaire. Au-delà de notre description, qui vise à mettre en évidence les caractéristiques du dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages, nous souhaitons apporter une réflexion sur les transformations que devrait subir un dispositif idéal de formation à l'évaluation des apprentissages dans un contexte de professionnalisation. Pour ce faire, l'angle d'analyse principal consiste à emprunter à Anne Jorro (2016) sa modélisation de l'activité évaluative sous-tendant des enjeux de formation.

****Résumé long****

Au cours des vingt dernières années, plusieurs réformes ont modifié le système d'éducation en Suisse : l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en 2009, l'introduction des plans d'études romand et alémanique (PER et Lehrplan 21), la mise en place de nouveaux moyens d'enseignement en Suisse romande (MER), l'introduction de bases légales en termes d'évaluation des apprentissages des élèves dans différents cantons. Ces diverses réformes ont entraîné des changements en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en milieu scolaire.

Du côté des formations à l'enseignement, le grand changement en Suisse a été notamment marqué par le passage des écoles normales ou des instituts pédagogiques à des Hautes écoles pédagogiques (HEP) ou instituts universitaires de formation des enseignants (IUF) de niveau tertiaire.

Ces réformes ont provoqué des changements tant dans le champ de l'éducation que sur la façon de former le futur corps enseignant aux professions de l'enseignement. Comme nous le fait remarquer Danièle Périsset (2011) :

L'enseignant, s'il doit certes rester un modèle pour ses élèves, est, selon la rhétorique utilisée par les nouvelles gouvernances, appelé à devenir un professionnel, aux savoirs scientifiquement fondés et reconnus pour leur efficacité sur les apprentissages des élèves. (p.226)

Dans ce contexte de réformes multiples, il apparaît dès lors pertinent de s'interroger sur la façon dont le futur corps enseignant est formé et, plus précisément, comment la population estudiantine apprend à évaluer les apprentissages des élèves. Dans une formation professionnalisante, il s'agit de penser l'évaluation comme une activité professionnelle qui peut être analysée. Anne Jorro (2016) propose de se former à l'activité évaluative selon quatre analyseurs : culture de l'évaluation, posture de l'évaluateur, compétences évaluatives, gestes évaluatifs. Il s'agit également de mieux comprendre comment l'évaluation peut devenir un objet d'apprentissage comme un outil de développement dans le cadre de la formation des enseignants pour reprendre le titre d'un article d'Annick Fagnant et al. (2017).

Nul doute qu'aujourd'hui l'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon d'enseigner et dans la progression des apprentissages des élèves. Si la recherche sur l'évaluation a produit une littérature riche et imposante depuis les années 1970, elle se doit, malgré les avancées significatives, de poursuivre plus que jamais son activité car l'évaluation scolaire s'inscrit dans des réformes et des attentes de plus en plus nombreuses, nous disent Lucie Mottier Lopez et Dany Laveault (2008). De surcroît, si la recherche a permis de mieux comprendre et de mieux outiller les pratiques grâce notamment à l'étude de l'activité évaluative en situation de travail réel en classe, cette activité de recherche devrait également permettre de « *nourrir une pédagogie de l'évaluation* » selon l'expression de Claire Tourmen (2016).

L'évaluation en milieu scolaire s'apprend ! Il est donc normal de s'interroger sur la façon dont le futur corps enseignant est formé à l'évaluation des apprentissages.

Dans l'espace des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, le futur corps enseignant est formé dans une Haute école pédagogique. En deuxième année d'études, les étudiant-e-s de la formation initiale de degré primaire (cursus de niveau bachelor) suivent en sciences de l'éducation une unité de formation obligatoire intitulée « *Concevoir, planifier et évaluer les apprentissages ; faire vivre une dynamique de classe* ». Près de 45 heures (1 ½ sur 3 crédits) sont réservés à la première partie de l'unité qui se déploie sous forme de cours théoriques et de travail autonome (lectures, activités de régulation, préparation à l'examen). Les compétences et composantes en lien au référentiel de formation annoncées aux étudiant-e-s sont les suivantes :

Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.

- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.

- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des connaissances et des compétences.
- Faire participer les élèves au processus d'évaluation.

À cette unité de formation, s'ajoutent :

- Un Carrefour d'intégration intitulé *Préparer l'enseignement et évaluer* dont l'activité consiste durant la pratique professionnelle à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage et les modalités et supports permettant d'évaluer les apprentissages dans une des disciplines choisies. Ce carrefour permet de faire dialoguer des spécialistes de l'évaluation et des didacticien-ne-s disciplinaires. Les thématiques se trouvent au cœur de la réalité à la fois du plan de formation, de la profession des enseignant-e-s en devenir et du terrain scolaire, elles portent sur la conception d'une séquence et sur l'évaluation. Le principe consiste à consacrer un temps de préparation avant de partir sur le terrain professionnel et un temps de régulation après la période de stage. Ce carrefour d'intégration contribue à la construction de compétences professionnelles.
- Une demi-journée en présence des responsables en charge de l'évaluation au sein des Services d'enseignement des cantons partenaires. Ceux-ci ont pour mission d'informer les étudiant-e-s quant aux prescriptions cantonales en matière d'évaluation.

Disposer d'une formation à l'évaluation des apprentissages solide semble donc un élément central de la formation initiale. Cet apprentissage de l'évaluation repose sur des ressources pratiques et théoriques solides, sur un accompagnement sur le terrain, sur une réflexion approfondie, ainsi que sur une recherche de consensus, propre à une culture commune de l'évaluation, au sein d'une communauté éducative. Former les enseignant-e-s à l'évaluation des apprentissages représente pour Gérard Figari (2016) de remettre en question entre autre ses croyances et ses savoirs.

Ce constat nous invite à formuler plusieurs questions : Quelle place donne-t-on à l'apprentissage de l'évaluation dans la formation initiale ? Comment est-elle traitée dans les cours et sur le terrain de la pratique professionnelle ? Comment la formation initiale peut-elle former le corps étudiant à l'évaluation des apprentissages dans un contexte de professionnalisation ? Que devraient être les caractéristiques d'un dispositif de formation initiale spécialement déployé pour accompagner la population étudiante à s'accaparer les objets liés à l'évaluation en milieu scolaire ? Sur quels présupposés doivent reposer la conception et la réalisation d'un dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages ?

Ces questions interrogent la manière dont on apprend à évaluer, que ce soit sur le terrain de la pratique professionnelle, mais aussi dans les cours en sciences de l'éducation et dans les didactiques. Cette communication ne se base pas sur des résultats de recherche mais s'oriente vers une analyse d'un dispositif de formation initiale à l'évaluation des apprentissages mis en œuvre en formation initiale de cursus de niveau bachelor dans une Haute école pédagogique de Suisse romande. Plus spécifiquement, il s'agit de décrire où se situe ce dispositif de formation, de montrer comment il fonctionne et se met en œuvre, puis, de mettre en évidence quelques contradictions et tensions qui s'y exercent et qui traversent l'action de former à l'évaluation dans le champ scolaire. Au-delà de notre description, qui vise à mettre en évidence les caractéristiques du dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages, nous souhaitons apporter une réflexion sur les transformations que devrait subir un dispositif idéal de formation à l'évaluation des apprentissages dans un contexte de professionnalisation. Pour ce faire, l'angle d'analyse principal consiste à emprunter à Anne Jorro (2016) sa modélisation de l'activité évaluative sous-tendant des enjeux de formation. Quatre dimensions constitueront des analyseurs du dispositif et indirectement de l'activité évaluative en formation : une culture de l'évaluation, des postures d'évaluateur, des compétences traduisant un savoir-évaluer en situation, des gestes évaluatifs. Par exemple, il s'agira de questionner l'approche expérientielle de l'évaluation qui offre à la population étudiante l'opportunité de questionner ses pratiques, ainsi que de réaliser quelques déplacements en termes de représentations et de croyances pouvant être tenaces. Nous rejoignons Jorro (2016) lorsqu'elle dit : « une formation à l'évaluation

qui ne partirait pas des préoccupations de ces derniers ne permettrait pas des processus de changement de façon durable » (p.61).

Mots-clés : évaluation, dispositif de formation, formation initiale, professionnalisation

Références bibliographiques

Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L., Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 3 (1-2), 77-98.

Figari, G. (2016). Est-il concevable d'apprendre à évaluer ? *Éducation permanente*, 208, 9-17.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208, 53-64.

Mottier Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Périsset, D. (2011). Formations à l'enseignement à l'école primaire et plans d'études : Une relation sociale étroite. Le cas du Valais, *Revue des HEP*, 13, 225-235.

Tourmen, C. (2016). Éditorial. *Éducation permanente*, 208, 5-8.

(Contribution 2) Former les futur-e-s enseignant-e-s à, par, pour l'évaluation à la HEP Fribourg

Isabelle Monnard

****Résumé court****

L'évaluation scolaire repose sur des mécanismes complexes englobant aussi bien des conceptions, des connaissances théoriques, des outils de mesure et des pratiques. Comment concrètement mettre en place une formation à l'évaluation qui soit cohérente du point de vue des concepts, des outils développés, du terrain et du vécu ? Comment assurer la cohérence entre ce qui est enseigné et la manière dont l'évaluation est pratiquée dans l'institution ? Comment donner du sens à l'évaluation ? La formation à l'évaluation à la HEP Fribourg a été construite en intégrant les différents acteur-ric-e-s et lieux de formation afin de garantir au mieux cette cohérence. Il s'agit donc de former à l'évaluation par la confrontation à des pratiques pour évaluer de manière fiable.

Travailler sur les croyances des futur-e-s enseignant-e-s est indispensable si le but recherché est de mettre en place des pratiques d'évaluation innovantes adaptées aux finalités de l'école actuelle. Dans les dispositifs de formation et les pratiques évaluatives développées à la HEP, un accent particulier est mis sur la prise en compte par l'étudiant-e de ses croyances à l'égard de l'évaluation pour lui permettre de passer du statut d'étudiant-e avec des croyances ancrées sur ses expériences à celui de stagiaire-enseignant-e considérant l'évaluation comme un processus au service des apprentissages.

Durant leur parcours, les étudiant-e-s sont ainsi amené-e-s à articuler terrain et formation, formation générale et disciplinaire ainsi que modèles théoriques et pratiques évaluatives. Les cours d'évaluation constituent la charnière centrale du dispositif de mise en perspective des tensions générées par cette confrontation entre conceptions, concepts et pratiques.

Dans cette communication, nous questionnons les conditions nécessaires au fonctionnement du dispositif et notamment : comment engager des étudiant-e-s dans des dispositifs formatifs lorsque ceux-ci cohabitent avec d'autres clairement orientés vers la certification pour qu'ils construisent un rapport durable à une évaluation soutien des apprentissages ou encore comment développer une culture de l'évaluation cohérente et partagée dans l'établissement et sur le terrain ?

****Résumé long****

L'évaluation scolaire repose sur des mécanismes complexes qui lient des dimensions multiples englobant aussi bien des conceptions, des connaissances théoriques, des outils de mesure valides et fidèles, des pratiques réelles et des prescriptions issues de différents champs. Comment concrètement mettre en place une formation à l'évaluation qui soit cohérente du point de vue des concepts, des outils développés, du terrain et du vécu ? Comment assurer la cohérence entre ce qui est enseigné dans les cours et la manière dont l'évaluation est pratiquée dans l'institution ? Comment faire de l'évaluation quelque chose qui a du sens ? Pour répondre à ces différentes questions la formation à l'évaluation à la HEP Fribourg a été construite en intégrant les différents acteur-ric-e-s et lieux de formation afin de garantir au mieux cette cohérence à différents niveaux. Il s'agit donc de former à l'évaluation par la confrontation à des pratiques sur le terrain et dans l'institution de formation pour évaluer de manière fiable (Yerly et al., 2019).

Les travaux de Graham (2005) sur l'évolution des croyances à propos de l'évaluation ont montré qu'une formation dans laquelle une autre pratique de l'évaluation est vécue permet aux futur-e-s enseignant-e-s de passer de croyances ancrées sur leurs expériences antérieures à une conception considérant l'évaluation comme un processus permettant d'orienter son enseignement. En accord avec l'idée que ce sont les conceptions qui guident les pratiques et permettent également de les

justifier (Valence, 2010), une part importante de la formation initiale est donc centrée sur cet aspect de conscientisation de ses représentations en tant qu'étudiant-e et de leur mise à l'épreuve dans le terrain en tant que stagiaire. Travailler sur les croyances des futur-e-s enseignant-e-s est indispensable si le but recherché est de mettre en place des pratiques d'évaluation innovantes et de passer d'une évaluation contrôle à une évaluation productrice de sens (Roegiers, 2004).

Notre implication à la fois comme formatrice dans l'institution et dans des recherches réalisées depuis la mise en place de la HEP nous permet d'analyser les dispositifs mis en place à partir de notre expérience et de nombreuses traces récoltées au fil des ans.

La formation à l'évaluation à la HEP Fribourg s'appuie sur des concepts fondateurs tels que l'évaluation soutien des apprentissages (Allal & Laveault, 2009), le concept de régulation (Allal & Mottier Lopez, 2007), le développement de l'évaluation instituée (Barbier, 2001) ou encore le développement de formes alternatives d'évaluation (Scallon, 2004). Durant tout leur parcours de formation, les étudiant-e-s sont ainsi amenés à articuler terrain et formation, formation générale et disciplinaire ainsi que modèles théoriques et pratiques évaluatives. Les cours d'évaluation constituent la charnière centrale du dispositif de mise en perspective des tensions générées par cette confrontation entre conceptions, concepts et pratiques.

Dans les dispositifs de formation développés à la HEP, un accent particulier est mis sur la prise en compte par l'étudiant-e de ses propres croyances à l'égard de l'évaluation pour lui permettre de passer du statut d'étudiant-e à celui de stagiaire-enseignant-e. La combinaison de perspectives multiples bouscule les conceptions, confrontant l'étudiant-e aux dilemmes rencontrés par les enseignant-e-s et l'obligeant à effectuer un travail d'ajustement entre ses croyances en développement et une réalité complexe (Perez-Droux, 2007). La formation vise alors par le biais de cours et de pratiques en stage ou dans l'institution de formation non seulement à permettre aux futurs enseignant-e-s d'acquérir des connaissances, mais également à transformer les conceptions initiales. Dès le début de la formation, le bagage de savoirs et de croyances est donc confronté à des pratiques réelles lors des stages et à la HEP, aussi bien en tant qu'évaluateur-riche qu'évalué-e.

Dans le cadre du cours, une attention particulière est portée à l'évaluation certificative pour lui permettre de quitter le rôle purement technique qu'on lui attribue trop souvent et en faire un réel outil constructeur de sens (Pasquini, 2021) qui replace l'individu au centre. Pour y parvenir, là encore les dispositifs sont croisés. En plus d'un temps de formation assez important consacré à l'élaboration d'outils sommatifs, les pratiques d'évaluation certificative mises en place à la HEP ont été pensées dans une optique de soutien des apprentissages. Ainsi, durant leur parcours, les étudiant-e-s ne se voient confrontés que très minimalement à l'évaluation certificative de ressources disciplinaires. Par contre, à chaque semestre, une tâche complexe évalue le développement de leurs compétences dans une visée certificative et formative. Une précédente recherche (Monnard & Luisoni, 2013) a permis de constater que malgré un caractère certificatif institutionnellement établi, les tâches sont bien perçues par les étudiant-e-s comme possédant un fort potentiel d'apprentissage contribuant à la construction de leurs compétences.

Des pratiques favorisant l'autoévaluation sont également constitutives de la formation aussi bien dans le cours évaluation lui-même que dans d'autres dispositifs : portfolio de présentation, portfolio des langues, dossier d'apprentissage, carnet de bord, bilan de compétences...

Un important travail de coordination est réalisé entre les formateur-riche-s impliqués dans les cours d'évaluation et l'ensemble des formateur-riche-s, dont les didacticien-ne-s des disciplines dans le but de développer une culture commune autour des orientations générales de l'évaluation : évaluation en continu, soutien des apprentissages, plutôt globale, favorisant l'autoévaluation et la prise en compte des processus d'apprentissage.

La formation initiale ne permet pas à elle seule de garantir que des pratiques variées et innovantes soient mises en place sur le terrain. Autrement dit les pratiques d'évaluation valorisées dans l'institution de formation ne se retrouvent pas toujours mises en place par les praticiens. Dans une formation en alternance comme la nôtre, il serait illusoire d'envisager de modifier durablement les conceptions des futur-e-s enseignant-e-s en faisant l'économie d'un travail en profondeur sur ces questions avec les formateur-ric-e-s de terrain afin de donner l'occasion aux étudiant-e-s d'observer *in vivo* d'autres pratiques plus en adéquation avec les finalités pédagogiques de la formation et de l'institution scolaire en général. La HEP s'implique donc dans la formation continue à l'évaluation qui poursuit un double objectif : permettre aux enseignant-e-s de mieux comprendre et analyser les tensions autour de l'évaluation et développer dans les classes des formes d'évaluation alternatives qui soutiennent les apprentissages.

Durant tout leur parcours de formation, les étudiant-e-s sont ainsi amenés à articuler terrain et formation, formation générale et disciplinaire ainsi que modèles théoriques et pratiques évaluatives. Les cours d'évaluation constituent la charnière centrale du dispositif de mise en perspective des tensions générées par cette confrontation entre conceptions, concepts et pratiques.

Les travaux de recherche réalisés durant la formation et les premières années de pratiques ont mis en lumière la difficulté de maintenir des changements initiés en formation initiale lors du choc avec la réalité (Luisoni et Monnard, 2015). Le poids des prescriptions conduit ainsi les enseignant-e-s à mettre rapidement en place des pratiques évaluatives en conformité avec celles plus traditionnelles déjà en œuvre sur le terrain. Pour tenter de mieux comprendre cette difficulté à pérenniser des changements induits en formation initiale, nous questionnons dans cette communication les conditions nécessaires au fonctionnement du dispositif et notamment : comment engager des étudiant-e-s dans des dispositifs formatifs lorsque ceux-ci cohabitent avec d'autres clairement orientés vers la certification pour qu'ils construisent un rapport durable à une évaluation soutien des apprentissages ou encore comment développer une culture de l'évaluation cohérente et partagée dans l'établissement et sur le terrain ?

Mots-clés : formation à l'évaluation, croyances des étudiants, dispositifs formatifs

Références bibliographiques

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.

Barbier, J.-M. (2001). *L'Évaluation en formation*. Presses universitaires de France.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment : Changing knowledge et practice trough preservice teacher education. *Teaching et Teacher Education*, 21, 607-621.

Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. Belair, *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (p. 175-196). De Boeck.

Monnard, I., & Luisoni, M. (2013, janvier). *Les conceptions de l'évaluation chez les enseignants en formation initiale à la HEP FR* [Communication]. 25e Colloque de l'ADMEE-Europe, Fribourg.

Pasquini, R. (2021). *Quet la note devient constructive : Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Hermann Presses de l'Université Laval.

Perez-Droux, T. (2007). Prendre en compte la diversité des élèves au collège : Entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires en institut universitaire de formation des maîtres. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, 4(40), 107-134.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université.

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

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. De Boeck.

Yerly, G., Coen, P. F., & Monnard, I. (2019). Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés. *L'Éducateur*, 14-16.

(Contribution 3) Former à et faire vivre une évaluation-soutien d'apprentissage en formation à l'enseignement. Que les étudiants sont (aussi) maîtres de l'évaluation

Gonzague Yerly

****Résumé court****

Le concept d'évaluation-soutien d'apprentissage (*assessment for learning*) est actuellement au centre du développement des systèmes scolaires. Il contribue à un important et nécessaire changement de paradigme dans les manières de considérer et de pratiquer l'évaluation scolaire. En outre, les autorités scolaires comptent aujourd'hui fortement sur le travail collectif des enseignants comme levier de développement des pratiques évaluatives. Surtout au secondaire, où les pratiques évaluatives du terrain restent encore plutôt individuelles et « traditionnelles », implanter une évaluation-soutien d'apprentissage représente un important défi pour les gestionnaires des systèmes, pour les enseignants en fonction mais aussi pour la formation des futurs enseignants. Un des défis pour les formateurs universitaires est de faire vivre une telle évaluation à leurs étudiants. La présente communication porte sur l'analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation dont l'auteur est responsable à l'Université de Fribourg (Suisse) dans un programme de formation à l'enseignement pour le secondaire post-obligatoire. Ce dispositif vise à former les étudiants à l'évaluation-soutien d'apprentissage en leur faisant vivre ses principales caractéristiques. Parmi celles-ci, le cours vise l'implication des apprenants dans le processus évaluatif du cours, de manière collaborative. Parmi d'autres, la tâche principale des étudiants (projet fil-rouge) est d'élaborer en équipe et tout au long du cours un outil ou une démarche d'évaluation inscrite dans l'une de leurs disciplines scolaires (ou interdisciplinaire) et d'en rédiger une analyse. Les étudiants sont notamment amenés à coconstruire la grille qui servira à l'évaluation de ces projets et à apporter des feedbacks aux collègues de leur équipe. Ce dispositif a été expérimenté sous cette forme lors des quatre dernières années. Un retour sur cette expérience est régulièrement demeté aux étudiants, par questionnaire. Les données recueillies permettent d'analyser le vécu des étudiants et les perspectives qu'ils envisagent pour leur propre enseignement dans les classes. Les principaux constats pourront être discutés et contribuer aux échanges entre les participants du symposium.

****Résumé long****

Le concept d'évaluation-soutien d'apprentissage (*assessment for learning*) (Laveault et Allal, 2016 ; De Ketele, 2010 ; Stiggins, 2005) est actuellement au centre du développement des systèmes scolaires à travers la Monde. Mobilisé comme fondement dans de nombreuses politiques d'évaluation et/ou directives à destination des écoles et des enseignants, il contribue à un important et nécessaire changement de paradigme dans les façons de considérer mais aussi de pratiquer l'évaluation scolaire. L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) s'oppose à une évaluation découplée de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce paradigme, tous les renseignements dont l'enseignant dispose sur l'élève à différentes étapes de l'apprentissage (un test formalisé, un portfolio, une observation en classe, etc.) sont utiles tant que c'est une manière « efficace » de soutenir l'apprentissage des élèves et donc d'avoir un impact sur l'apprentissage (Laveault et Allal, 2016). L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) présente une dynamisation du concept d'évaluation des apprentissages sous toutes ses formes et fonctions (aussi bien régulative que certificative). Elle rend le processus évaluatif plus dynamique et interactif par :

- l'intégration de l'évaluation en continue dans les activités d'apprentissage,
- l'implication des élèves dans le processus d'évaluation,

- la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage, mais également des dimensions affectives et sociales,
- l'usage de différents outils et démarches aussi bien formels qu'informels,
- l'articulation des différentes situations d'évaluation (formatives et sommatives) pour favoriser l'apprentissage, mais aussi pour le certifier.

Implanter une culture et des pratiques d'évaluation professionnelle ancrées dans le paradigme de l'EsA représente un important défi pour les gestionnaires des systèmes, pour les enseignants en fonction mais aussi pour la formation des futurs enseignants. D'ailleurs, aujourd'hui les autorités scolaires comptent fortement sur le travail collectif des enseignants comme levier de développement des pratiques évaluatives (Laveault et Yerly, 2017 ; Yerly, 2021). Le défi est d'autant plus complexe au niveau secondaire, où les pratiques évaluatives du terrain restent encore plutôt individuelles et « traditionnelles », i.e. une évaluation certificative d'une performance ponctuelle et très formelle (Fagnant et Goffin, 2017; Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise et Crahay, 2015). Développer une culture et des pratiques d'EsA est un défi aussi pour la formation des futurs enseignants, au sein des universités et hautes écoles où l'évaluation dite « traditionnelle » prédomine également (Allal, 2013). Un des défis pour les formateurs d'enseignants est de faire vivre l'EsA aux étudiants, dans des contextes souvent peu favorable (gret effectif, peu de temps à disposition, etc.).

Ancrée dans ce contexte actuel décrit précédemment et afin de contribuer aux débats du symposium au sujet des dispositifs de formation à l'évaluation, la communication porte sur l'analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation dont l'auteur est responsable à l'Université de Fribourg (Suisse) dans un programme de formation de futurs enseignants du secondaire post-obligatoire. Ceux-ci se destinent à l'enseignement d'une à deux disciplines scolaires au niveau pré-universitaire, auprès d'élèves de 15 à 20 ans. Ce programme de formation post-Master (Diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité ; DEEM) se déroule sur un an, en parallèle entre stage sur le terrain et cours à l'Université sur l'ensemble de l'année scolaire. Le cours qui est l'objet de l'analyse (Evaluation des apprentissages au secondaire II) se déroule au milieu de cette année de formation (2 ECTS, y compris 5 séances de cours de 4 heures). Le cours regroupe en moyenne une cinquantaine d'étudiants aux profils particulièrement hétérogènes et qui suivent des cours de didactiques différents (jusqu'à 12 disciplines représentées). Ce cours vise à faire développer des compétences professionnelles en évaluation des apprentissages inscrites dans le plan d'études du DEEM. Il a été construit dans l'intention d'orienter le développement professionnel des étudiants dans le paradigme de l'EsA. Afin de toucher au mieux les croyances et les compétences des enseignants, le dispositif a été conçu dans l'intention de faire vivre et pratiquer les principales caractéristiques de l'EsA (cf. supra) tout au long du cours.

La présente communication porte spécifiquement sur la façon dont le cours implique les apprenants dans le processus évaluatif, de manière collaborative. Le dispositif répond ainsi à la nécessité de former les étudiants à acquérir un bagage de connaissances et de premières compétences professionnelles en évaluation, mais également de développer des compétences de collaboration. Les étudiants sont impliqués tout au long du cours dans le processus d'évaluation qui va servir à leur progression mais également à en faire le bilan. Parmi d'autres, la tâche principale des étudiants (projet fil-rouge) est d'élaborer en équipe et tout au long du cours un outil ou une démarche d'évaluation inscrite dans l'une de leurs disciplines scolaires (ou interdisciplinaire) et en parallèle d'en rédiger l'analyse qui en montre le bien-fondé, sur la base d'éléments conceptuels travaillés en cours. C'est d'ailleurs uniquement la qualité de l'analyse qui est évaluée dans une visée certificative. Les étudiants sont impliqués dans ce processus évaluatif en étant notamment amenés à coconstruire la grille d'évaluation des projets (les critères sont présentés dès le début du cours) et à apporter des feedbacks aux collègues de leur équipe. Ce dispositif met donc explicitement l'emphase sur

l'évaluation en continue intégrée à l'enseignement/apprentissage, sur l'implication des apprenants dans le processus et sur le feedback. Ces concepts font partie des contenus enseignés en cours et sont ainsi appliqués et vécus par les étudiants. La collaboration est également une compétence sociale intentionnellement développée. En conclusion, ce dispositif entend faire saisir aux étudiants l'importance de placer l'apprenant comme acteur principal du processus d'évaluation afin de lui permettre de développer à son tour des compétences d'(auto)évaluateur et non comme un simple consommateur ou collaborateur (*assessment as learning*) (Earl, 2003 ; Laveault, 2012). L'intention est finalement que les futurs enseignants une fois sur le terrain fassent vivre, à leur tour, de telles démarches à leurs élèves et ainsi les rendent (aussi) maîtres de l'évaluation.

Ce dispositif de formation est expérimenté sous cette forme depuis quatre années. Un retour sur cette expérience est régulièrement demandé aux étudiants, par questionnaire (questions ouvertes). Les données permettent d'analyser :

1. le vécu des étudiants par rapport à leur implication dans le processus d'évaluation ;
2. les perspectives qu'ils envisagent (ou non) pour leur propre enseignement dans les classes, suite à cette expérience.

Les principaux constats pourront être discutés et contribuer aux échanges entre les participants du symposium.

Mots-clés : *Assessment for learning* – université – collaboration – Suisse – enseignants du secondaire post-obligatoire

Références bibliographiques

Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (éds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 19-40). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.

Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Issaieva, E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise C., & Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques évaluatives ? In L. Bélair & P.-F. Coen (Dir.) *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 73-98). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez (éd.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Laveault, D., & Allal, L. (2016) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Berne: Springer.

Laveault, D. & Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires. Approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning. A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 324-328.

Yerly, G. (2021). La collaboration des enseignants autour de l'évaluation des apprentissages comme moyen de piloter le système ? Le cas de la politique « évaluation commune » dans le secondaire supérieur en Suisse. *Dossiers des Sciences de l'éducation*, 45, 77-97.

Symposium long D2 – Session 25

(Contribution 1) Leviers de transformation des croyances des étudiant-es sur l'évaluation scolaire : enjeux pour la formation des enseignant-es. Une recherche menée à l'Université de Genève

Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez

****Résumé court****

Après avoir exposé les principes qui structurent la formation initiale à l'évaluation des apprentissages dans les programmes en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, cette communication présentera un exemple de dispositif de formation dans un cours annuel de première année de Bachelor dont une des spécificités est de proposer une « évaluation continue pour apprendre durablement ». Ce dispositif se veut « innovant », dans un contexte où une évaluation « traditionnelle » tend à échouer à atteindre des objectifs de formation à long terme. Dans un premier temps, les principes et valeurs qui ont guidé l'élaboration du dispositif seront analysés sur la base de traces produites par l'équipe enseignante, à la lumière de la littérature scientifique. Dans un second temps, cette communication présentera les résultats d'une analyse de tâches réflexives de 113 étudiant-es ayant identifié, à la fin du cours, des leviers de transformation de leurs croyances sur l'évaluation des apprentissages. Une triangulation entre les résultats des deux axes débouchera sur une analyse interprétative examinant les caractéristiques du cours qui ont tout particulièrement représenté des occasions pour les étudiant-es de transformer leurs croyances sur l'évaluation, dans une perspective de professionnalisation et, si possible, d'apprentissage tout au long de la vie.

****Résumé long****

Dans un premier temps, la communication exposera les principes qui structurent la formation initiale à l'évaluation des apprentissages dans les programmes en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, dans une approche transversale d'abord destinée à tous les étudiant-es de première année, puis plus spécifiquement pour celles et ceux qui ont été admis-es dans le programme professionnalisant de formation de l'enseignement primaire (dès la deuxième année). Dans un deuxième temps, la communication ciblera sur un cours annuel de 6 crédits ECTS dont une des spécificités est de proposer une « évaluation continue pour apprendre durablement » en tant que dispositif innovant par rapport aux expériences passées des étudiant-es concerné-es.

Dans l'enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages tend à rester traditionnelle, ayant lieu après un semestre d'enseignement sous forme d'une évaluation certificative orale ou écrite (Allal, 2013). De nombreux travaux de recherche ont montré que l'apprentissage des étudiant-es en enseignement supérieur tend à être superficiel et à rester centré sur la réussite à court terme pour un cours donné (e.g., Boud, 2007 ; Dochy et al., 2007 ; Romainville et al., 2013). Dans une perspective d'évaluation durable (Boud, 2000 ; Boud & Soler, 2016), il apparaît primordial d'élaborer des dispositifs qui visent à soutenir des apprentissages sur un long terme, afin de mieux préparer les étudiant-es à devenir des professionnel·les de l'éducation et de l'enseignement. Former les étudiant-es dans une perspective d'évaluation durable vise non seulement à développer leurs compétences évaluatives pour leur futur métier (évaluer les apprentissages de leurs élèves), mais également à développer leurs propres compétences d'autoévaluation et d'autorégulation, y compris pour la suite de leurs études et leur vie en général.

Le constat est qu'une évaluation « traditionnelle » (que nous caractériserons) tend à échouer à atteindre ces objectifs de formation à long terme. Un enjeu est alors de concevoir et d'objectiver des

dispositifs qui permettent de les atteindre, afin de développer des connaissances scientifiques sur les caractéristiques des dispositifs qui encouragent un apprentissage en profondeur tout au long de la vie. Dans cette perspective, cette communication visera à objectiver la mise en œuvre et les retombées d'un dispositif innovant d'évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA).

Un des indicateurs souvent utilisé par les chercheur-ses pour rendre compte des apprentissages en profondeur des futurs enseignant-es est l'évolution de leurs croyances (e.g., Kagan, 1992). Afin de s'approprier une innovation (comme c'est le cas de l'ECPA qui nous intéresse), les enseignant-es ont notamment besoin de percevoir cette innovation comme ayant du sens pour leurs pratiques professionnelles (Gregoire, 2003). C'est dans cette perspective que nous analyserons les retombées de l'ECPA expérimentée, plus spécialement en termes de leviers ayant participé, selon les étudiant-es (qui, pour la plupart, se destinent à des métiers de l'enseignement ou de la formation), à l'évolution de leurs croyances.

Au vu de ces éléments de problématisation, nos questions de recherche sont les suivantes :

- QR1 : Quels sont les principes et valeurs qui ont guidé l'élaboration de l'évaluation continue pour apprendre durablement et sur quelles bases théoriques sont-ils fondés ?
- QR2 : Quelles caractéristiques du dispositif sont mises en avant par les étudiant-es comme ayant représenté un levier de changement de leurs croyances sur l'évaluation des apprentissages ?

Cette étude se fonde sur des données issues d'un cours universitaire portant sur l'évaluation des apprentissages, dispensé pendant l'année académique 2020-2021 :

- QR1 : Traces produites par l'équipe enseignante : intentions pédagogiques, traces de l'élaboration, consignes des différentes tâches.
- QR2 : Tâches réflexives finales (N=113) produites par les étudiant-es à la fin de l'année académique, incluant la question suivante : *Quelles sont les démarches / outils / caractéristiques de ce que vous avez dû faire qui ont représenté tout particulièrement un levier de transformation de vos représentations / croyances ? Pourquoi ?*

Les données sont analysées dans une approche qualitative et interprétative (Paillé & Mucchielli, 2012) :

- QR1 : analyse descriptive (liée aux catégories définies dans la littérature) des différentes tâches de l'ECPA et des principes généraux qui ont guidé son élaboration : buts, nature des tâches, organisation matérielle et sociale, espaces et temporalités.
- QR2 : analyse de contenu des tâches réflexives des étudiant-es : leviers de transformation des croyances sur l'évaluation.

La communication décrira les fondements théoriques de l'ECPA en tant qu'évaluation située dans son contexte socio-historique, culturel et didactique. Elle présentera les principes et valeurs qui sous-tendent l'élaboration du dispositif de formation à l'évaluation en les mettant en lien avec les propositions de la littérature scientifique (e.g., Boud, 2000 ; Dochy et al., 2007 ; Wyatt-Smith & Adie, 2021). On retrouve notamment :

- Une intégration de l'évaluation à l'enseignement
- Un accent fort sur les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation
- Une variété de tâches de niveaux taxonomiques différents, s'appuyant sur divers outils, dans diverses temporalités et espaces
- Une implication des étudiant-es dans l'évaluation
- Des tâches réflexives articulées
- Un focus également sur des compétences métacognitives, sociales et affectives
- Un soin à développer des compétences durables, utiles tout au long de la vie

Nos premières analyses des tâches réflexives des étudiant-es montrent une grande diversité de leviers annoncés comme ayant participé à la transformation de leurs croyances sur l'évaluation. Ces leviers se rapportent non seulement à des tâches particulières de l'ECPA, mais également à des caractéristiques plus générales de l'évaluation continue, à des contenus théoriques, ainsi qu'à des attitudes et pratiques spécifiques de l'équipe enseignante.

Une triangulation entre les résultats des deux sources de données nous permettra d'effectuer une analyse interprétative examinant les caractéristiques de l'ECPA, et plus largement du cours dans son entier, qui ont tout particulièrement représenté des occasions pour les étudiant-es de transformer leurs croyances sur l'évaluation, dans une perspective de professionnalisation et, si possible, d'apprentissage tout au long de la vie.

Mots-clés : enseignement supérieur, formation initiale à l'enseignement primaire, formation à l'évaluation des apprentissages, évaluation continue pour apprendre durablement, transformation des croyances

Références bibliographiques

- Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Eds), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 19-40). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0019>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14-25). Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Dochy F., Segers M., Gijbels D., & Struyven K. (2007). Assessment engineering: breaking down barriers between teaching et learning, et assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term* (pp. 87-100). Routledge.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition et appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice et beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (Eds.) (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck.
- Wyatt-Smith, C., & Adie, L. (2021). The development of students' evaluative expertise: Enabling conditions for integrating criteria into pedagogic practice. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 399-419. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1624831>

(Contribution 2) L'évaluation dans la réforme du baccalauréat en France : comment les inspecteurs perçoivent les obstacles et les leviers pour encadrer les équipes enseignantes ? De quelles ressources disposent-ils ?

Yann Mercier-Brunel

****Résumé court****

La réforme du baccalauréat impose aux enseignants du lycée à la rentrée 2021 de concevoir et de mettre en œuvre un « projet d'évaluation » par discipline définissant un ensemble d'épreuves dont la moyenne comptera pour le baccalauréat (forme, durée et contenu communs à toutes les classes d'un même niveau).

Les textes réglementaires cadrant cette nouvelle organisation ayant été publiés durant l'été 2021, les corps des inspecteurs ont été rapidement mobilisés pour aider les équipes à rédiger ce projet d'évaluation pour la fin du mois d'octobre.

Ces corps, constitués d'enseignants pédagogiquement solides ayant passé un concours administratif, sont globalement peu formés sur l'évaluation des apprentissages comme sur le management des équipes. Ces professionnels disposent en fait de leur expérience professionnelle d'enseignant, d'une vision assez large des pratiques des enseignants qu'ils ont inspectés et d'une réflexion personnelle (enrichie parfois par des lectures). Parmi les dimensions qui sous-tendent l'activité évaluative (Jorro, 2016), leur culture de l'évaluation, leurs représentations des postures, compétences et gestes professionnels ne reposent que sur l'observation et l'analyse. Aucun des apports conceptuels développés par la recherche ne leur est proposé au-delà de l'autoformation dans laquelle ils peuvent s'investir. Ils se retrouvent donc potentiellement en difficulté pour s'inscrire dans un réel accompagnement des pratiques évaluatives des enseignants (Jorro & Mercier-Brunel, 2016), particulièrement dans le cadre d'une évolution majeure de l'obtention du baccalauréat. Or, cette année, ils restent les seuls à la manœuvre pour former et accompagner les enseignants en poste dans les lycées, compte tenu du calendrier.

Nous nous interrogeons alors sur les connaissances et compétences des Inspecteurs en matière d'évaluation scolaire, les discours qu'ils portent et les actions qu'ils ont mises en œuvre ou prévues pour cette année scolaire.

Notre étude porte sur les carnets de bord d'une dizaine d'inspecteurs inscrits dans une formation nationale portant sur les pratiques évaluatives des enseignants au service des apprentissages. Nous tenterons de mettre au jour leur culture de l'évaluation, leurs limites et leurs ressources ainsi que leur projet d'accompagnement des enseignants. Nous chercherons alors à identifier en quoi les inspecteurs sont susceptibles de jouer un rôle dans l'accompagnement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques évaluatives.

****Résumé long****

Le président de la République s'était engagé à faire évoluer le baccalauréat vers davantage d'épreuves en contrôle continu. Cet examen emblématique pour accéder aux études supérieures, qui existe dans la plupart des pays de l'OCDE (CNET, 2016), est alors modifié en 2019 : les élèves sont évalués sur deux ans, dans des matières de tronc commun et trois spécialités, la plupart des épreuves ayant lieu en cours d'années.

Des difficultés organisationnelles ont conduit le ministère de l'Éducation nationale à transformer dans l'urgence le contrôle continu, en passant d'une série d'examens à partir de sujets d'une banque nationale, à un contrôle continu où les enseignants devront concevoir et mettre en œuvre des

évaluations. Un arrêté publié durant l'été 2021 (27 juillet 2021) impose à chaque lycée de construire un « projet d'évaluation » où chaque équipe disciplinaire s'accordera sur un ensemble d'épreuves dont la moyenne comptera pour le baccalauréat, pour lesquelles la forme, la durée et le contenu seront communs à toutes les classes d'un même niveau. Le texte réglementaire étant très flou, l'Inspection générale produit un document fournissant des conseils et des propositions pour chaque discipline. Toutefois, la temporalité contrainte a entraîné une grande urgence et des prises de décision rapides par des équipes sous pression. Les corps d'inspection du second degré (*Inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux* pour l'enseignement général, *Inspecteurs de l'Education nationale généraux et technologiques* pour l'enseignement technologique et professionnel) ont été fortement mobilisés pour accompagner les établissements, compte tenu du temps imparti, du flou sur certains points réglementaires, de certaines spécificités disciplinaires et de la nécessaire adaptation locale des projets sans aller à l'encontre de l'esprit des textes.

Ce contexte, socialement et professionnellement tendu, est particulièrement éclairant pour la recherche, puisqu'il permet de mettre en lumière les fondements des pratiques évaluatives au lycée, les points de résistance et les points d'acceptation des enseignants. Plus que jamais, « l'activité évaluative est un acte social » (Dubois, 2006) puisque le baccalauréat revêt des enjeux fondamentaux impliquant les élèves et leur famille, et plus largement questionne l'accès aux études supérieures.

Sur le plan des pratiques professionnelles, une note de service (du 28 juillet 2021) cadre le projet d'évaluation des établissements, définissant la place et l'articulation des évaluations, et la façon dont leur agencement doit permettre de construire une note sur 20 revêtant une « valeur certificative » pour le baccalauréat, et semble bien éloignée de la réalité de la régulation des apprentissages (Mottier, 2012).

Les enseignants de lycée doivent alors se repérer dans des paradigmes que peu d'entre eux mobilisent et maîtrisent vraiment, la plupart recourant quasi exclusivement aux épreuves papier-crayon (Fagnant & Goffin, 2017). Le texte réglementaire lui-même entretient un flou entre les fonctions et les démarches de l'évaluation (De Ketele, 2010) et les niveaux didactiques et institutionnels (De Ketele, 2016). Le discours puise dans le registre sémantique de l'évaluation pour l'apprentissage (Laveault & Allal, 2016) alors qu'il s'agit d'une évaluation de l'apprentissage *in fine* certificative.

Les enseignants de lycée (grades 10 à 12), épargnés jusqu'alors par les grandes réformes de l'évaluation contrairement à ceux du collège (grades 6 à 9, qui doivent depuis 2016 évaluer leurs élèves par compétences), dont les pratiques relevaient souvent de la sélection des élèves en vue de leur intégration de formations de l'enseignement supérieur plus ou moins prestigieuses, sont ainsi mis en difficulté face à une culture de l'évaluation qui revêtait généralement peu d'intérêt à leurs yeux. La note du 28 juillet précise donc qu'ils seront accompagnés par les corps d'inspection. Ces corps d'encadrement, très peu étudiés par la recherche en France malgré leur réel engagement (Crocé-Spinelli, 2013), ont des caractéristiques extrêmement intéressantes. Ils sont avant tout très loyaux à l'administration centrale, et relaient les instructions ministérielles avec une grande conscience. Leur expertise pédagogique et en gestion des ressources humaines est cependant peu accompagnée par l'Institution, avec des formations en tout début de carrière plutôt contestables (et souvent officieusement contestées), reposant davantage sur de l'exposé de professionnels expérimentés que sur une réelle formation conduite par des experts. Les inspecteurs, au départ des enseignants solides sur le plan pédagogique, se forment à l'encadrement « sur le tas » et, hormis une infime partie d'entre eux, ne disposent pas d'une culture de l'évaluation approfondie au-delà de ce qu'ils ont pu observer dans des classes. C'est à partir de leur expérience d'enseignant, de leur observation de classes, et d'une réflexion personnelle que la plupart vont devoir accompagner les équipes pédagogiques dans la réforme.

Notre étude empirique porte sur une dizaine d'inspecteurs du second degré qui se sont inscrits dans une formation proposée par l'Institut de formation en éducation (IFé - structure nationale) portant sur les pratiques évaluatives des enseignants au service des apprentissages, afin d'être mieux outillés pour l'encadrement sur lequel ils sont attendus. Cette formation, prévue de longue date et qui ne porte pas spécifiquement sur la réforme du lycée, a été conduite à envisager des temps spécifiques pour ces inspecteurs compte tenu de l'urgence et de l'importance de leur métier.

Alors que la rapidité de la réforme a surpris l'ensemble de la communauté éducative, nous proposons, dans le cadre d'une étude exploratoire, de mettre en lumière dans ce petit groupe d'inspecteurs qui s'interrogent suffisamment pour s'inscrire en formation (cette formation qui existe depuis plusieurs années, a rarement vu s'inscrire des inspecteurs du second degré), leurs connaissances et compétences en matière d'évaluation scolaire, les discours qu'ils portent et les actions menées ou prévues (conduites par eux ou par des formateurs choisis par eux), sachant que les enseignants du lycée qui ne bénéficieront cette année que de cet accompagnement sur le plan de l'évaluation dans leur discipline.

A partir de carnets de bord réflexifs qu'ils devront construire durant la formation reposant sur un projet préalable qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans leur académie, nous tenterons de mettre au jour leur culture de l'évaluation, leurs limites et leurs ressources ainsi que leur projet, en s'intéressant particulièrement aux éléments conceptuels et méthodologiques qu'ils auront retenus de la formation pour le faire évoluer. Nous chercherons à identifier en quoi les inspecteurs sont susceptibles de jouer un rôle dans l'accompagnement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques évaluatives et d'apporter un soutien spécifique.

Mots-clés : lycée, baccalauréat, projet d'évaluation, inspecteurs du second degré

Références bibliographiques

Cnesco (2016). *Les grands débats du baccalauréat : éclairage du Cnesco. Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-baccalaureat/>

Crocé-Spinelli, H. (2013). Des inspecteurs engagés : quels gestes professionnels ? Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 69-84). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 25-37.

De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 3(208), 19-33.

Dubois, N. (2006). Le concept de « valeur sociale ». Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 176-182). Paris, France : L'Harmattan.

Fagnant, A. & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (1), 1-32.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.

Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.

Laveault, D. & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning : Theoretical et Practical Issues. Dans L. Allal & D. Laveault (dir), *Assessment for learning : Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Bâle, CH : Springer.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck

(Contribution 3) Un bilan de la formation professionnalisante en évaluation des apprentissages des futurs enseignants du primaire et du secondaire au Québec

Isabelle Nizet et Marie-Hélène Hébert

****Résumé court****

La formation en évaluation des apprentissages fait partie intégrante du cheminement de formation initiale des futurs enseignants des ordres primaire et secondaire au Québec et cela depuis plusieurs décennies. Elle a un caractère obligatoire et est encadrée par le ministère de l'Éducation. Notre communication présentera un portrait historique et un bilan critique des perspectives entourant le développement de la compétence professionnelle à évaluer les apprentissages des élèves chez les enseignants en formation. En particulier, nous évoquerons l'évolution de la perspective professionnalisante choisie (Laurier, 2021), l'ensemble des cadres législatifs et prescriptifs qui régissent l'acte professionnel d'évaluer et le contenu de formation obligatoire (Nizet et Hébert, sous presse), les enjeux de la décentralisation de ces prescriptions et leurs effets sur les pratiques d'évaluation en lien avec les questions de l'autonomie professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire et le développement de la littératie en évaluation (Mertler, 2004; 2009). Un répertoire des savoirs professionnels de base à enseigner durant les quatre années de formation universitaire des enseignants du primaire et du secondaire conçu de manière collaborative par des membres de l'ADMÉE-Canada lors d'un atelier sera examiné à la lumière du concept de littératie en évaluation. Un bilan des enjeux de professionnalisation sera présenté à la lumière des questions récentes de numérisation de la formation, d'inclusion et de différenciation pédagogique qui révèlent les limites d'une perspective normative en évaluation. Nous clôturerons notre réflexion par un bilan socio critique des enjeux contemporains de la formation initiale et continue en évaluation des apprentissages.

****Résumé long****

La compétence à évaluer les apprentissages des élèves est décrite dans un référentiel de compétences professionnelles produit par le ministère de l'Éducation depuis 2001 (Gouvernement du Québec, 2001; 2020). Elle y est clairement définie comme un acte professionnel à développer dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement (Laurier, 2021). Le développement de cette compétence dans les programmes de formation universitaires donnant accès à un brevet d'enseignement aux personnes étudiantes diplômées est une condition de leur accréditation par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Dans la dernière version de ce référentiel en 2020, la compétence à évaluer les apprentissages est toujours définie à travers ses deux principales fonctions : comme aide à l'apprentissage pour favoriser la régulation des apprentissages et la mise en place de moyens différenciés répondant aux besoins des élèves; et comme reconnaissance des compétences visant à vérifier l'atteinte du niveau de développement des compétences scolaires attendu, dans un contexte d'apprentissage et dans un contexte de sanction des études (Gouvernement du Québec, 2020).

Les enseignants québécois sont légalement tenus de mettre minimalement à jour cette compétence professionnelle, mais en l'absence d'ordre professionnel et de système d'inspection, leurs pratiques évaluatives ne sont pas évaluées, sauf à l'entrée dans la profession. L'autonomie de l'enseignant en matière de choix de modalités d'évaluation lui est légalement garantie. Cependant, plusieurs documents encadrent les pratiques évaluatives en classe. Tout d'abord, une *Politique d'évaluation des apprentissages* promulguée en 2003 sert toujours de fondement à la définition et à l'encadrement des pratiques actuelles. On y retrouve des énoncés de valeurs instrumentales et des principes

organismes généraux de l'évaluation pour les différents ordres scolaires (primaire et secondaire) et les différents secteurs de l'enseignement général (secteur des jeunes et secteur des adultes). Le système scolaire québécois est relativement décentralisé : la responsabilité de l'évaluation est transférée aux Centres de services scolaires qui sont à leur tour tenus de respecter des directives ministérielles en matière de passation d'épreuves communes à plusieurs écoles, voire à l'ensemble de la province à des moments déterminés par le Régime pédagogique.

Enfin, les enseignant.es sont assujettis au respect de quatre documents prescriptifs en matière d'évaluation : le programme de formation lui-même; les cadres d'évaluation ministériels produits pour chaque discipline scolaire indiquant les critères d'évaluation des compétences scolaires et leur pondération; la *Progression des apprentissages* indiquant les attentes au terme de chaque année scolaire et finalement le *bulletin d'étape* produit 3 fois par année, comportant des résultats chiffrés et présentant les moyennes de classe pour chaque discipline scolaire.

Au cours des 20 dernières années, la production de ces documents et leur appropriation progressive par les enseignant.es québécois.es les a placés dans plusieurs changements de perspectives, souvent contradictoires (Laveault, 2021). En particulier, comme dans beaucoup de pays ayant implanté une approche par compétences durant ces années, un retour progressif vers une évaluation plus traditionnelle a pu être observé. Le poids de l'attribution de valeur quantifiable et chiffrée aux apprentissages prédomine au détriment d'une valorisation qualitative fondée sur une approche interprétative et critériée des preuves d'apprentissage (Laveault, 2021; Frenette et Hébert, 2021; Nizet et Hébert, sous presse). Les pratiques évaluatives des enseignants sont diversifiées, mais largement conditionnées par des cultures professionnelles fondées sur la reproduction de pratiques peu questionnées et de moins en moins efficaces du point de vue de l'apprentissage (Conseil supérieur de l'Éducation, 2018). Or, ce sont ces pratiques que les futurs enseignants formés à l'université risquent de côtoyer durant leurs 700h de stages en milieu scolaire. Il en résulte une superposition de cultures évaluatives difficiles à gérer pour les étudiants (Nizet, 2016). Déjà en 2014, Laurier signalait que les pratiques évaluatives des enseignants accueillant les stagiaires en enseignement ne s'appuient pas nécessairement sur des savoirs scientifiques et ne tiennent pas nécessairement compte de l'évolution des prescrits ministériels. Il en découle de nombreuses difficultés d'adaptation aux divers changements ayant eu lieu au cours des 20 dernières années, et peut-être même du refus implicite face à certaines modifications de l'encadrement prescriptif (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Laurier, 2014). Dans ce contexte, la formation initiale en matière d'évaluation scolaire fait face à plusieurs défis de taille. Tout d'abord, elle doit assurer une littératie évaluative de base (*assessment literacy*) aux futurs enseignants (DeLuca, LaPointe-McEwan et Luhanga, 2016); elle doit s'inscrire dans une perspective réflexive et critique (Laurier, 2021); elle doit viser le développement de savoirs pratiques utiles en situations professionnelles.

Nous examinerons un répertoire des savoirs professionnels de base à enseigner durant les quatre années de formation universitaire des enseignants du primaire et du secondaire. Conçu de manière collaborative par plus de 40 membres de l'ADMÉE-Canada lors d'un atelier virtuel qui s'est tenu en novembre 2020, ce répertoire classe les contenus en quatre catégories selon leur nature et l'importance qui leur a été accordée par les membres : les contenus conceptuels incontournables (p. ex. : les fonctions de l'évaluation), les contenus conceptuels importants (p. ex. : les aspects éthiques de l'évaluation), les contenus pratiques incontournables (p. ex. : la construction de grilles d'évaluation) et enfin, les contenus pratiques importants (p. ex. : l'examen écrit).

Pensés pour un cours de trois crédits universitaires d'une durée de 45 heures, ces savoirs professionnels ont par ailleurs été intégrés à un syllabus de cours qui a été rendu disponible sur le site de l'ADMÉE-Canada (<https://admee.ca/pletecours/>) pour inspirer toute ressource professorale qui enseigne l'évaluation des apprentissages aux futurs enseignants du primaire ou du secondaire.

Ce syllabus contient également des suggestions de formules pédagogiques à mettre en place pour aider les étudiants à apprendre, des idées de modalités d'évaluation à employer pour certifier les acquis, un canevas de calendrier pour répartir les contenus à enseigner sur 15 semaines, ainsi que des propositions d'ouvrages de références et de périodiques utiles à l'enseignement de l'évaluation des apprentissages.

À la fois non-prescriptif et adaptable selon les besoins des ressources professorales, nous exposerons la démarche qui a entouré la conception de ce syllabus et examinerons le répertoire de savoirs professionnels qu'il contient à la lumière du concept de littératie en évaluation.

Mots-clés : formation à l'évaluation, professionnalisation, futurs enseignants, formation initiale

Références bibliographiques

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la recherche, de l'enseignement supérieur et de la science*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Évaluer pour que ça compte vraiment*. Québec : Le Conseil.

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. et Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation et Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2021). L'évaluation d'aujourd'hui et du futur: garante de son passé ? Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.) *40 ans de mesure et d'évaluation*, p. 31-51. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Laurier, M. D. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie, numéro spécial*, 42(3), 31-49.

Laurier, M. D. (2021). Vers une professionnalisation de l'évaluation ? Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.) *40 ans de mesure et d'évaluation*, p. 219-234. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages : au-delà des notes. Dans C. Barroso da Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.) *40 ans de mesure et d'évaluation*, p. 95-117. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.

Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge et their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. <http://doi:10.1177/1365480209105575>

Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nizet, I. (2016). Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire. *Phronesis* 5(3-4), 55-68.

Nizet, I. et Hébert, M.-H. (sous presse). L'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-Etré et A. Charron, *La lecture et l'écriture aux 2^{ème} et 3^{ème} cycles du primaire*. Chapitre 6. Chenelière éducation : Montréal.

(Symposium E) ~ La technologie au service de l'alliance pédagogique : quel des outils innovants et les traces qu'ils produisent soutiennent les échanges entre protagonistes de l'apprentissage et de la formation

Coordinateur du symposium : Matthieu Hausman

Texte de cadrage

Si la situation sanitaire que nous connaissons amène indubitablement son lot de drames, de tensions, de manques, d'inconvénients et d'incertitudes, elle a aussi amorcé un (re)gain d'attention quant au développement et à l'usage d'outils numériques dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Au-delà d'une nécessaire continuité pédagogique, certains de ces outils amorcent de véritables changements dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, et sont susceptibles d'en améliorer durablement la qualité. À cet égard, des plateformes numériques ont vu le jour, optimisant a) la collaboration entre apprenants, b) la prise de conscience et le partage d'états affectifs et motivationnels entre apprenants et/ou entre apprenants et enseignants, c) l'apport d'éléments de rétroaction et le dialogue entre émetteur et récepteur, qui permet de leur donner sens, ou encore d) la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation dans le chef des apprenants et des enseignants qui utilisent ces plateformes.

Ce symposium présente trois plateformes numériques innovantes, qui convergent vers le soutien et le renforcement des échanges nécessaires à l'ajustement des conduites et postures de leurs utilisateurs. Ces outils permettent notamment la prise de conscience, le traitement et l'exploitation d'informations pertinentes dans le cadre de régulations qu'il peut être nécessaire d'amorcer, à des niveaux à la fois cognitifs, affectifs et comportementaux.

La première communication, portant principalement sur la réception et le traitement de feedbacks à distance, rappelle que les composantes de ces derniers diffèrent d'un enseignant à l'autre, et plus largement, selon les contextes. Les apprenants doivent dès lors progressivement développer des aptitudes leur permettant de faire un usage constructif des informations qu'ils reçoivent en diverses circonstances, et ce à court et à long terme. Ces aptitudes, parmi lesquelles la gestion des émotions, seront discutées et mises en perspective avec les fonctionnalités de la plateforme présentée. Les résultats d'une première activité de recherche étayeront le propos des intervenants.

La seconde communication envisagera le rôle des émotions des apprenants et le partage social de celles-ci dans le contexte d'activités d'apprentissage collaboratives médiatisées par ordinateur. Les émotions, exprimées puis diffusées par un outil d'awareness émotionnel, jouent ici un rôle central dans le sens où elles contribuent à la qualité de la relation dans l'activité collaborative. Le feedback donné aux apprenants quant à l'état émotionnel de leurs pairs favorise notamment la régulation des conduites qu'ils leurs témoignent. Là aussi, les aptitudes des apprenants quant à leur capacité à faire usage des émotions influencent les effets de l'outil. Les deux études expérimentales réalisées et présentées par les intervenants viennent soutenir et préciser ces constats.

Enfin, la troisième communication proposée dans ce symposium traite d'une plateforme favorisant l'ajustement des conduites, le développement des compétences et celui de l'identité professionnelle d'accompagnateurs en contexte de formation professionnelle. Cet ajustement est favorisé, dans le cadre de cette plateforme, par quatre outils. Ils consistent notamment dans la comparaison de feedbacks autogénérés par les accompagnateurs avec les feedbacks fournis par les accompagnés sur des activités d'accompagnement. En outre, la plateforme présentée permet l'analyse automatisée des entretiens menés entre les accompagnateurs et les accompagnés, ce qui constitue une réelle plus-

value pour comprendre la dynamique relationnelle à l'œuvre durant ces moments déterminants. Les intervenants présenteront les premiers résultats du déploiement de cette plateforme.

Il semble que l'analyse des « traces digitales » générées par ces plateformes permette aux chercheurs d'élargir leur regard sur les processus investigués, et ce faisant, d'en saisir mieux encore la complexité. Au sein de ces processus, les outils présentés permettent de mettre en évidence le rôle majeur des échanges entre les protagonistes des situations d'apprentissage. Qu'il s'agisse d'interpréter des feedbacks, d'ajuster ses conduites ou ses postures, en vue de favoriser la collaboration ou le développement de ses propres compétences, les interactions et les ajustements auxquels elles donnent lieu sont cruciales.

Mots-clés : évaluation, feedback, émotions, accompagnement professionnel, plateforme numérique

Session 6 – Symposium court E

(Contribution 1)¹⁶ « Vous avez une nouvelle notification ! » Le projet *FB4You*: développement d'une application smartphone délivrant des feedbacks à distance aux étudiants... et bien plus encore

Hausman Matthieu, Crahay Vinciane, Hubert Sylviane et Detroz Pascal

****Résumé court****

Au cours des derniers mois, la pandémie de la Covid-19 a donné un coup d'accélérateur sans précédent aux pratiques d'enseignement à distance ou, à tout le moins, à une certaine hybridation des dispositifs d'enseignement en présentiel. Ce contexte inédit est venu renforcer une dynamique de recherche-développement dans laquelle nous nous inscrivons depuis plusieurs années. Ainsi, notre communication porte sur le développement d'une application qui constitue la première pierre d'une ambitieuse démarche de Learning Analytics (LA ; Siemens & Long, 2011) au sein de notre institution. Deux ans après avoir rédigé un premier rapport faisant état du potentiel des LA pour le secteur de l'enseignement supérieur belge francophone (Auteurs, 2018), nous avons entamé le développement d'une application dédiée à la production de feedbacks semi-automatisés à l'intention des étudiants de notre université.

Cette application se décline en deux outils complémentaires, à savoir un portail web et une application smartphone. Le premier outil est destiné aux enseignants qui pourront notamment, par ce canal, paramétrer des feedbacks globaux et/ou personnalisés à destination de leurs étudiants, mais aussi suivre la consultation des feedbacks par ces derniers et entamer un dialogue constructif avec eux. Cette partie de l'application est également destinée à l'usage de conseillers pédagogiques et de chercheurs en pédagogie universitaire qui pourront, respectivement, proposer une série de recommandations ponctuelles aux étudiants, proposer des enquêtes en ligne, mieux comprendre l'usage des feedbacks par les étudiants et exploiter les données d'utilisation de l'application.

À travers cette application, les étudiants pourront exploiter quatre fonctionnalités ; 1) consulter leurs feedbacks, 2) répondre à des enquêtes, 3) recevoir des conseils et 4) partager leur ressenti. Cette dernière fonctionnalité répond à un intérêt croissant, au sein de la communauté scientifique, pour le rôle des émotions dans les apprentissages et, dans le cas présent, dans la réception/interprétation de feedbacks à distance.

****Résumé long****

Au cours des derniers mois, la pandémie de la Covid-19 a donné un coup d'accélérateur sans précédent aux pratiques d'enseignement à distance ou, à tout le moins, à une certaine hybridation des dispositifs d'enseignement en présentiel. Ces changements ont posé de nombreuses questions quant aux moyens utiles, pertinents, à mobiliser pour assurer une certaine continuité pédagogique, mais ils ont aussi été à l'origine de nouvelles pratiques dont il est nécessaire de mesurer l'efficacité. Parmi ces pratiques, la question de l'évaluation se pose assurément et, par extension, celle des feedbacks donnés aux étudiants. Nous nous intéressons de près à la seconde question, et ce, dans le cadre d'un projet de Learning Analytics (LA).

Nous pouvons sommairement résumer les LA comme des démarches visant à collecter, analyser et exploiter les « traces » que les étudiants laissent derrière eux lorsqu'ils évoluent dans des

¹⁶ Cette communication a initialement été acceptée en tant que communication individuelle en vue de l'édition du colloque prévue en 2021. Dans le cadre du report du colloque en 2022, les auteurs souhaiteraient l'intégrer au symposium proposé dans la présente soumission, si celle-ci devait être acceptée par les organisateurs.

environnements d'apprentissage et, notamment, dans des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH, Peraya, 2019). Ces traces sont profondément hétérogènes étant donné qu'elles portent sur des données d'action, d'utilisation, d'exploration d'une multitude d'environnements d'apprentissage et, au sein de ceux-ci, des données de performance telles que des scores à des tests par exemple. Ensemble, elles concourent à une meilleure rétroaction vers les étudiants quant à l'efficacité de leurs comportements et stratégies d'apprentissage. Collectées dans la durée et dans une certaine continuité au niveau de la configuration des environnements considérés, elles permettent de générer des informations de plusieurs types ; 1) descriptives, 2) diagnostiques, 3) prédictives et 4) prescriptives (Bonnin & Boyer, 2017). Ces quatre types d'informations, une fois transmises aux étudiants, visent toutes la prise de conscience chez ces derniers, de la situation dans laquelle ils se trouvent sur le plan académique, et l'optimisation leur expérience d'apprentissage à travers des démarches d'autorégulation. Ces informations sont certainement de nature à générer des feedbacks plus diversifiés, plus fréquents et plus personnalisés qu'à l'accoutumée, d'où la fonction amplificatrice que nous associons aux LA.

Au niveau des enseignants, ces mêmes informations sont une opportunité d'élargir le regard qu'ils portent sur les étudiants, sur la façon dont ils accomplissent les tâches proposées (et notamment les tâches d'évaluation) afin de pouvoir, le cas échéant, modifier, adapter leurs dispositifs dans une logique de régulation.

En 2018, nous avons bénéficié d'un subside du ministère de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) pour investiguer le domaine des LA et son potentiel dans le contexte de notre système éducatif. Ce projet a principalement abouti à la rédaction d'un rapport faisant état de nos conclusions, que nous formulons comme favorables, mais en veillant au respect de certaines conditions (Auteurs, 2018). Souhaitant aller plus loin, nous avons soumis en 2019 une nouvelle demande de subside afin de pouvoir mener un projet plus ambitieux.

Au sein de notre service, nous avons développé depuis près de 20 ans une expertise solide dans le domaine de l'évaluation (conception, accompagnement, analyse). C'est donc tout naturellement que nous avons choisi d'exploiter les évaluations que nous avons l'habitude de traiter pour développer un outil innovant. Ne disposant dans un premier temps que de données de performances, nous avons choisi de développer une application dédiée à la diffusion de feedbacks à distance auprès des étudiants. Dans la perspective d'aboutir ultérieurement à une réelle démarche de LA, notre volonté est de développer un premier outil fonctionnel, devant servir de base solide à l'implémentation progressive de données de plus en plus hétérogènes.

L'application que nous développons est donc destinée à fournir aux étudiants, via leur smartphone, des feedbacks semi-automatisés. Ces feedbacks, basés sur les tâches d'évaluation (formatives et certificatives) proposées aux étudiants et enregistrées dans notre système, sont générés automatiquement dans une première déclinaison de l'application, à savoir un portail web destiné aux enseignants. Ceux-ci ont ensuite la possibilité de paramétrer les feedbacks selon le degré de personnalisation qu'ils souhaitent proposer aux étudiants. Ces feedbacks proposent d'emblée divers indicateurs auxquels les enseignants peuvent adjoindre des commentaires généraux à l'attention du groupe d'étudiants concernés et/ou adresser des commentaires spécifiques, personnalisés, aux étudiants ou à des sous-groupes d'étudiants. Ce portail est également destiné à l'usage de conseillers pédagogiques et de chercheurs en pédagogie universitaire, qui pourront respectivement proposer une série de recommandations ponctuelles aux étudiants, proposer des enquêtes en ligne, mieux comprendre l'usage des feedbacks par les étudiants et exploiter les données d'utilisation de l'application smartphone.

Du côté des étudiants, la version smartphone de l'application doit leur permettre d'exploiter quatre fonctionnalités principales ; 1) consulter leurs feedbacks, 2) répondre à des enquêtes, 3) recevoir des

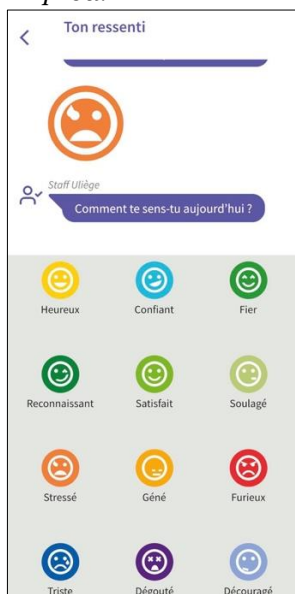
conseils et 4) partager leur ressenti. La première fonctionnalité répond logiquement au but premier de l'application qui est la diffusion, à distance, de feedbacks semi-automatisés.

Figure n° 1 : illustration d'un feedback fourni à un étudiant dans l'application *FB4You*.



La seconde permet de répondre aisément à de courtes enquêtes visant notamment à assurer une présence sociale (Jézégou, 2010) auprès des étudiants, à les accompagner à divers moments de leur parcours académique et à récolter des données supplémentaires à des fins de recherche. La troisième fonctionnalité doit permettre aux conseillers pédagogiques de l'institution de délivrer des conseils, des recommandations aux étudiants, à certaines périodes clés d'une année académique, en termes de planification, de méthode de travail à l'approche d'une session d'examens par exemple. Enfin, la dernière fonctionnalité répond à la volonté de mieux comprendre l'impact des feedbacks à distance chez les étudiants, notamment dans un contexte inédit et potentiellement stressant tel que celui que nous connaissons. En outre, cela rencontre un intérêt croissant de la communauté scientifique pour le rôle des émotions dans les apprentissages. Ce domaine est actuellement investigué par l'un des auteurs de la communication dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur le rôle des émotions des étudiants dans la réception/interprétation de feedbacks à distance.

Figure n° 2 : illustration du partage de son état émotionnel par un étudiant dans l'application *FB4You*.



Bien que l'origine de notre projet d'application soit antérieure à la crise sanitaire que nous connaissons, il semble que celle-ci soit, dans une certaine mesure, en capacité de répondre à une série de besoins devenus fondamentaux (présence sociale, rétroaction, interaction, motivation, engagement...) dans ce contexte de crise sanitaire. Cette réflexion, aujourd'hui étayée par des résultats de recherches, constitue le fil conducteur de notre communication.

Références bibliographiques

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). What is the problem with feedback? In D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher et Professional Education: Understating it et Doing it Well* (pp. 1 - 10). UK: Taylor & Francis
- Bonnin, G., & Boyer, A. (2017). Higher Education et the Revolution of Learning Analytics. International Council For Open Et Distance Education. www.icde.org
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938(May), 1-11. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- XXX. (2018). Implémentation des Learning Analytics dans l'enseignement supérieur. Suivant quelle démarche? À quelles conditions et pour quels bénéfices? Rapport d'une recherche financée par le ministère de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Non publié.
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64-71
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Pardo, A. (2018). A feedback model for data-rich learning experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 428-438.
- Peraya, D. (2019). Les Learning Analytics en question. Panorama, limites, enjeux et visions d'avenir. *Distances et médiations des savoirs. Distance et Mediation of Knowledge*, (25).
- Setzer, D., & Scherer, K. R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning et education. *EDUCAUSE review*, 46(5), 30.
- Tsai, Y. S., Moreno-Marcos, P. M., Jivet, I., Scheffel, M., Tammets, K., Kollom, K., & Gašević, D. (2018). The SHEILA framework: Informing institutional strategies et policy processes of learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 5(3), 5-20.

(Contribution 2) Apprendre en groupe dans un espace numérique : le rôle du partage des émotions

Molinari Gaëlle et Avry Sunny

****Résumé court****

Dans la présente contribution, nous présentons les résultats de deux études expérimentales menées dans l'objectif de comprendre l'effet du partage social des émotions sur l'apprentissage collaboratif médiatisé par ordinateur. Dans les deux études, les participant.es travaillaient en binôme à distance et de façon synchrone dans un espace virtuel. Dans la première étude, les participant.es du groupe expérimental étaient invité.es à communiquer leurs émotions à leur partenaire à tout moment de la collaboration par le biais d'un outil d'*awareness* émotionnel. Les participants du groupe contrôle collaboraient sans cet outil. Dans la seconde étude, la collaboration était entrecoupée de 5 pauses au cours desquelles les participant.es du groupe expérimental étaient invité.es à évaluer leurs émotions et celles de leur partenaire puis à comparer leur évaluation de l'état émotionnel de leur partenaire aux émotions que celui/celle-ci avait réellement exprimé. Les participants du groupe contrôle évaluaient leurs habitudes de vie et celles des habitants suisses au cours de ces pauses. Les résultats montrent un effet positif du partage explicite des émotions sur la qualité relationnelle de la collaboration. Cet effet est par ailleurs fonction des dispositions émotionnelles des participant.es, notamment de leur capacité à réguler leurs émotions.

****Résumé long****

La collaboration et l'apprentissage collaboratif sollicitent la mise en œuvre de processus de co-évaluation et d'évaluation mutuelle, et ce à des fins de régulation (Järvelä *et al.*, 2015). Ces processus concernent non seulement la tâche à réaliser, sa compréhension et sa progression (l'espace cognitif), mais également le climat au sein du groupe et la qualité des relations interpersonnelles (l'espace relationnel). Auteur (2021) a développé un modèle qui décrit le rôle pervasive des émotions dans la résolution collaborative de problèmes. Ce modèle postule que les émotions qui émergent, circulent et fluctuent au cours de l'interaction sont des sources d'information et de régulation des espaces cognitif et relationnel de la collaboration.

L'auto-observation fait partie des conditions de l'autorégulation (Cosnefroy, 2010). La régulation du travail de groupe requiert ainsi que les collaborateur.trices s'engagent à construire un modèle de leurs partenaires (Auteur *et al.*, 2009), c'est-à-dire à observer et comprendre ce que ces derniers et dernières pensent et ressentent tout au long de la tâche. Dans des environnements numériques de travail, par exemple, un espace de visioconférence comme Zoom qui a été et reste très utilisé pour enseigner du fait des conditions sanitaires actuelles, l'accès limité à des informations pourtant cruciales sur les différentes personnes qui participent à l'événement collectif (c'est notamment le cas lorsque les caméras restent coupées) entrave la mise en œuvre de ces processus de modélisation mutuelle, et peut ainsi péjorer la qualité de la collaboration.

Dans le domaine de l'apprentissage collaboratif médiatisé par ordinateur (Computer-Supported Collaborative Learning ou CSCL), des outils numériques appelés outils d'*awareness* sont développés pour faciliter l'auto-observation au sein du groupe. Ces outils ont pour fonction de collecter des données (objectives ou subjectives) sur l'activité de collaboration, ce dans l'objectif d'en donner un feedback aux membres du groupe au cours de l'interaction (Janssen & Bodemer, 2013). Plusieurs catégories d'outils d'*awareness* sont distinguées en fonction du type d'informations qu'ils vont fournir, ces informations pouvant concerner l'espace cognitif de la collaboration (par exemple, la

progression dans la tâche) ou l'espace relationnel (par exemple, la qualité du climat au sein de l'équipe telle que perçue par ses différents membres). Dans le domaine CSCL, les recherches montrent un effet bénéfique des outils d'*awareness* sur l'apprentissage collaboratif, notamment parce qu'ils favorisent la modélisation mutuelle et la régulation (e.g., Sangin *et al.*, 2011).

Dans la présente contribution, nous présentons les résultats de deux études expérimentales que nous avons menées dans l'objectif de comprendre l'influence du partage social des émotions sur la résolution collaborative de problèmes (Étude 1 : Auteur *et al.*, 2013b ; Auteurs, 2018 ; Étude 2 : Auteur, 2021, Auteurs, 2021). Dans les deux études, les participant.es (qui ne se connaissaient pas) ont été invité.es à travailler en binôme à distance et de façon synchrone dans un espace virtuel : ils/elles ne se voyaient pas, mais pouvaient communiquer soit à l'oral (Etude 1), soit à l'écrit (Etude 2). La tâche de l'Étude 1 (40 mn) était une tâche de créativité : ensemble, ils/elles devaient produire un slogan contre la violence à l'école par le biais d'un outil de construction de graphes argumentatifs (Lund *et al.*, 2007). Dans l'Étude 2, la tâche de résolution de problème (60 mn) était inspirée du rapport sur les défis de l'agriculture à l'horizon 2050 (FAO), et demettait aux participant.es de répartir une série de plantes alimentaires entre différentes zones géographiques en fonction d'une liste de critères agricoles et environnementaux.

Dans l'Étude 1, la moitié des participant.es avaient à leur disposition un outil d'*awareness* émotionnel leur proposant une série de boutons d'émotions discrètes - 10 émotions positives (par exemple, intéressé.e, confiant.e, satisfait.e) et 10 émotions négatives (par exemple, énervé.e, surpris.e, anxieux.se) - sur lesquels ils pouvaient cliquer pour communiquer à leur partenaire ce qu'ils/elles ressentaient. Cet outil leur permettait également de visualiser les émotions exprimées par leur partenaire. Ils pouvaient faire l'usage de cet outil d'*awareness* à tout moment au cours de l'interaction. Toutefois, un message pop-up apparaissait toutes les 5 minutes pour leur rappeler de faire état de leurs émotions. L'autre moitié des participant.es réalisaient la tâche sans l'outil d'*awareness* émotionnel à disposition (groupe contrôle).

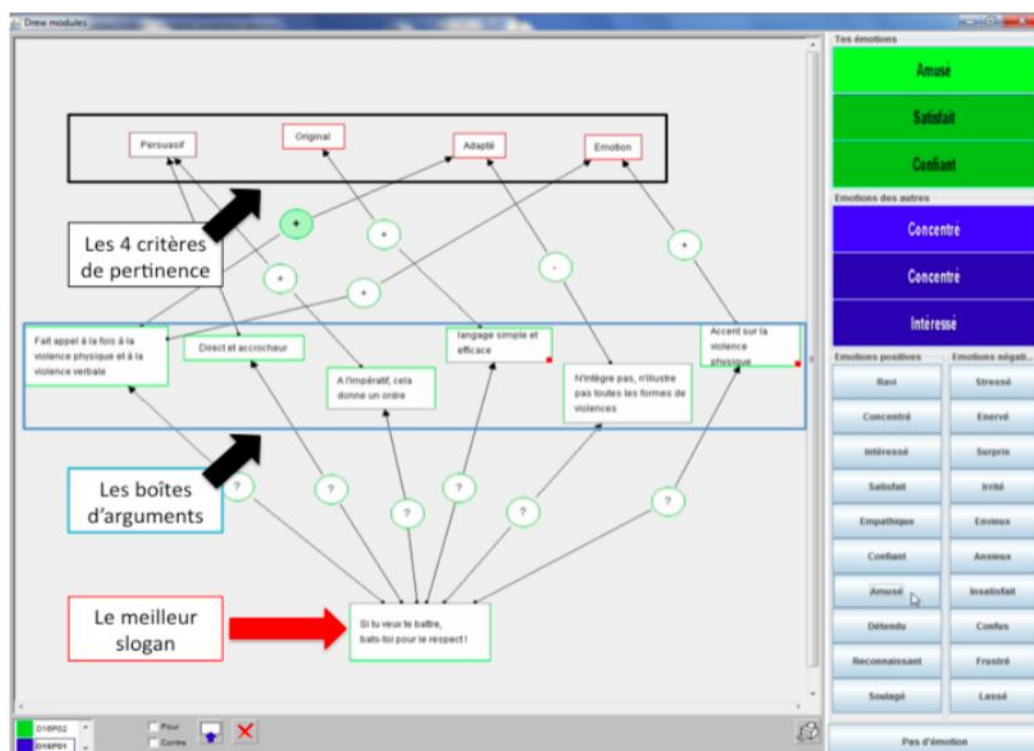


Figure n°1 : l'outil d'*awareness* émotionnel (à droite) associé à l'outil de construction de graphes argumentatifs (à gauche) (issue de Auteur *et al.*, 2013a).

Dans l'Étude 2, la tâche était entrecoupée de cinq pauses de 2-3 minutes au cours desquelles les participant.es devaient répondre à deux questionnaires. Ces derniers demettaient aux participant.es d'évaluer soit leurs propres émotions (questionnaire 1) et celles de leur partenaire (questionnaire 2) (condition expérimentale), soit leurs habitudes de vie (questionnaire 1) et celles des Suisses en général (questionnaire 2) (condition contrôle). Dans la condition expérimentale, les participant.es avaient à s'exprimer sur l'intensité des émotions ressenties au cours des 10 dernières minutes de la collaboration au moyen de 5 échelles de Likert en 7 points (de 1 = pas du tout à 7 = très fortement) associées chacune à une émotion (frustration, intérêt, ennui, plaisir, confusion). Immédiatement après cette phase d'évaluation, un graphique s'affichait qui permettait aux participant.es de comparer la façon dont ils/elles ont évalué les émotions de leur partenaire et la façon dont leur partenaire a lui/elle-même évalué ses propres émotions. En d'autres termes, ce graphique leur donnait des informations sur l'état émotionnel de leur partenaire, mais également sur leur capacité à évaluer justement cet état (et donc sur la qualité de leur modèle du partenaire).

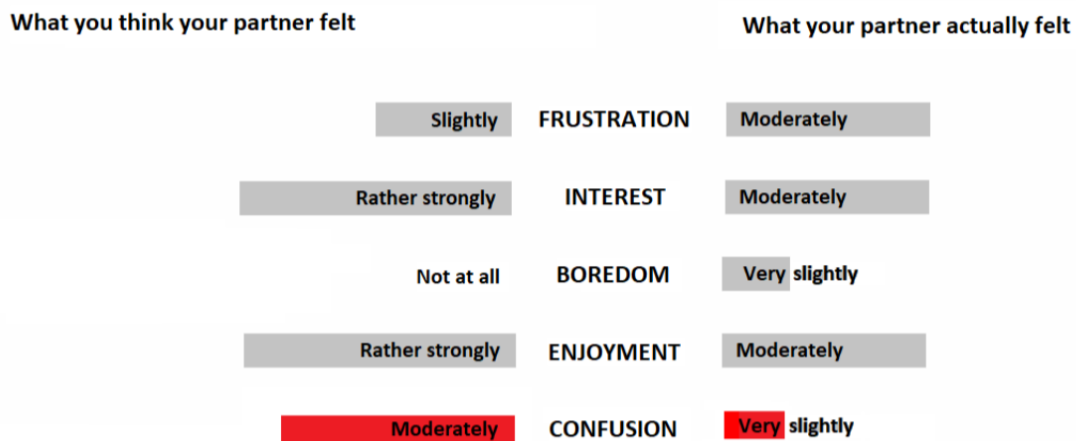


Figure n°2 : le graphique de comparaison entre l'estimation par les participant.es de l'état émotionnel de leur partenaire (à gauche) et l'estimation par les partenaires eux/elles-mêmes de leur propre état émotionnel (à droite) (issue de Auteur, 2021).

Voici un bref aperçu des résultats de ces deux études. Les résultats de l'Étude 1 (voir Auteurs, 2018) montrent un effet positif de l'outil d'*awareness* émotionnel sur la qualité de la relation de travail : les échanges sont plus cordiaux dans le groupe qui partage ses émotions par le biais de cet outil que dans le groupe contrôle. L'outil d'*awareness* émotionnel encourage également la mise en œuvre de processus de modélisation mutuelle. Les participant.es qui utilisent cet outil s'expriment davantage sur eux/elles-mêmes et incitent davantage leur partenaire à en faire de même comparés aux participants du groupe contrôle. Comme dans l'Étude 1, les résultats de l'Étude 2 (voir Auteurs, 2021) montrent que le partage explicite des émotions a un effet positif sur la qualité relationnelle de la collaboration, toutefois cet effet s'observe principalement pour les groupes de participant.es avec de faibles dispositions à réguler leurs émotions. Le symposium sera l'occasion de présenter plus en détail les différents résultats obtenus et de les discuter au regard des recherches actuelles sur la place des émotions dans le travail de groupe.

Références bibliographiques

- XXX. (2021). *Beyond the Dichotomy between the Socio-cognitive et Socio-emotional Spaces: the Pervasive Role of Emotions in Collaborative Problem-Solving* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- XXX. (2021). Explicit Sharing of Emotions Improves the Relationship of Groups with Lower Dispositions to Regulate Emotions in Collaborative Problem-Solving. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning-CSCL 2021*. International Society of the Learning Sciences.
- XXX. (2018). Sharing emotions impacts computer-supported collaborative processes: Effect of an emotion awareness tool. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (68), 85-96.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2), 9-50.
- Lund, K., XXX., Séjourné, A., & Baker, M. (2007). How do argumentation diagrams compare when student pairs use them as a means for debate or as a tool for representing debate? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2), 273-295.
- XXX., Sangin, M., Dillenbourg, P., & Nüssli, M. A. (2009). Knowledge interdependence with the partner, accuracy of mutual knowledge model et computer-supported collaborative learning. *European journal of psychology of education*, 24(2), 129-144.
- Janssen, J., & Bodemer, D. (2013). Coordinated computer-supported collaborative learning: Awareness et awareness tools. *Educational Psychologist*, 48(1), 40-55.
- Järvelä, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., ... & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: Designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research et Development*, 63(1), 125-142.
- XXX., Bozelle Giroud, C., Cereghetti, D., Chanel, G., Bétrancourt, M., & Pun, T. (2013a). Feedback émotionnel et collaboration médiatisée par ordinateur : Qu'est-ce que la perception des interactions est liée aux traits émotionnels. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*.
- XXX., Chanel, G., Bétrancourt, M., Pun, T., & Bozelle Giroud, C. (2013b). Emotion feedback during computer-mediated collaboration: Effects on self-reported emotions et perceived interaction. In *To see the world et a grain of set: Learning across levels of space, time, et scale: CSCL 2013 conference proceedings*.
- Sangin, M., XXX., Nüssli, M. A., & Dillenbourg, P. (2011). Facilitating peer knowledge modeling: Effects of a knowledge awareness tool on collaborative learning outcomes et processes. *Computers in human behavior*, 27(3), 1059-1067.

(Contribution 3) *DigiTrainer* : une plateforme numérique pour instrumenter l'autoévaluation et l'autorégulation des accompagnant-e-s dans les contextes d'alternance

Pierre-François Coen, Edmée Runtz-Christan, Emeline Beckmann, Alexetre Mabilon

****Résumé court****

Dans le cadre de la formation professionnelle en alternance, il est important de garantir de bonnes compétences aux accompagnant-e-s qui suivent les apprenant-e-s lorsqu'ils sont sur le terrain professionnel. Cette formation est souvent difficile à mettre en œuvre. Dès lors et partant du principe que l'apprenant-e en formation peut être levier de formation pour son accompagnant-e, les auteurs de la contribution ont développé *DigiTrainer*. Cette plateforme numérique présente différents outils qui permettent aux deux acteurs de se positionner par rapport aux postures et modalités mises en œuvre par l'accompagnant-e ou par rapport aux besoins de l'apprenant-e. Elle offre également la possibilité d'analyser automatiquement les entretiens de formation. La confrontation des accompagnant-e-s avec les résultats les incite à prendre conscience de leur fonctionnement et à s'autoréguler. La recherche présentée ici rend compte des premières analyses effectuées à partir d'une collecte de données effectuées auprès d'une soixantaine d'étudiant-e-s en formation et d'une dizaine d'accompagnant-e-s - formateur-trice-s. Les premiers résultats font apparaître un fort intérêt pour l'outil et démontrent les avantages de développer des outils numériques susceptibles de produire des données propres à favoriser la prise de conscience et les régulations des accompagnant-e-s.

****Résumé long****

Former les professionnels de demain tout en assurant aujourd'hui la formation continue de ceux qui les accompagnent est un enjeu majeur pour les institutions de formation en particulier dans une société en pleine mutation : virage numérique à prendre, transformation des pratiques professionnelles, etc. Souvent cette formation repose sur une logique d'alternance – pas toujours facile – entre l'institution de formation et le terrain professionnel. Ce dernier apparaît comme central et le rôle de l'accompagnant-e – formateur-trice (AcFo) qui forme cet apprenant-e – stagiaire (ApSta) est essentiel pour le développement professionnel de l'ApSta (Crasborn *et al.*, 2011).

Le concept d'accompagnement revêt un caractère polysémique désignant aussi bien une fonction, une posture, qu'une démarche (Jorro, 2016 ; Jorro et Mercier Brunel, 2016). Selon Charlier (2014), l'accompagnement va d'un simple soutien à un véritable développement professionnel. Charlier et Biémar (2012) insistent sur l'aide que le-la formateur-trice apporte à l'ApSta afin que ce dernier développe une attitude réflexive indispensable à son évolution. Néanmoins, le style d'accompagnement dépend de divers facteurs (Cosnefroy, Hoffmann & Douady, 2014) tels que le statut de l'accompagnant-e, l'objet ou encore la fonction. Paul (2016) met en évidence la présence d'un binôme dans lequel l'accompagnant-e est second et valorise l'accompagné-e. Chaque accompagnement est composé d'un début, d'un développement et d'une fin comme l'ont mis en évidence Colognesi *et al.* (2018). Selon Crasborn et Hennissen (2014), la réussite de l'accompagnement dépend de la capacité du-de la formateur-trice à changer de posture en fonction des situations. Le paradoxe de tout accompagnateur étant de ne plus exister (Biémar, 2012 ; De Ketele, 2014 ; Colognesi *et al.*, 2019). L'intersubjectivité immanente à la relation entre les deux acteur-trice-s va les contraindre à se remettre en question, à effectuer un travail sur eux, à progresser

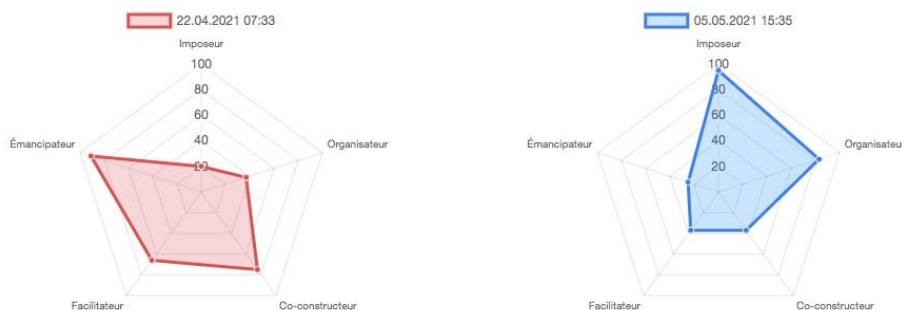
ensemble (Cifali, 2018). Runtz-Christan (2017) estime que, pour l'AcFo, il est indispensable de connaître et comprendre les attentes de ses ApSta pour les former au mieux.

Pour garantir la qualité de la formation, l'AcFo doit pouvoir observer son ApSta, donner des feedback et mener différents types d'entretiens. De nombreuses recommandations sont faites aux AcFo (variation des postures et des modalités, adaptation aux besoins des ApSta (Paul, 2016). Cependant, les formations sont difficiles à mettre en œuvre, car chronophages, coûteuses et complexes. Par ailleurs, un important travail sur l'identité professionnelle est nécessaire pour conduire les AcFo à passer du rôle de modèle à suivre à celui d'accompagnant capable d'émanciper la personne en formation. En outre, la prise en charge de stagiaires conduit souvent les AcFo à des questionnements sur leurs propres pratiques et leur manière d'exercer le métier. En ce sens, ils sont nombreux à prétendre qu'encadrer de futurs collègues est également formateur pour eux-mêmes.

C'est à partir de ces constats que la plateforme *DigiTrainer* a été mise en place. Son ambition est de favoriser les échanges entre AcFo et ApSta pour permettre au premier de mieux prendre conscience des stratégies qu'il met en œuvre pour accompagner le second qui, par le biais des outils présents sur la plateforme, peut produire des feedback ou exprimer des besoins, et ainsi former son formateur.

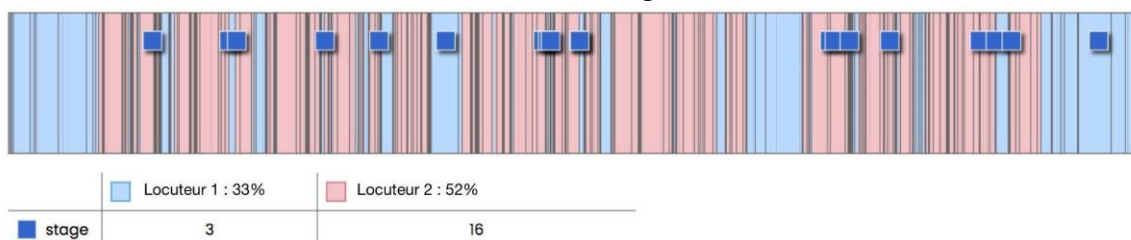
DigiTrainer propose quatre outils. Les trois premiers sont des questionnaires électroniques. Le premier explicite les postures d'accompagnement adoptées par le formateur. Le deuxième met en évidence les modalités d'accompagnement de l'AcFo, et le troisième est centré sur les besoins de l'ApSta. Ces questionnaires sont complétés par les deux acteurs et les résultats, présentés sous forme de radars, permettent de comparer les perceptions des personnes concernées, de les voir évoluer au cours de la formation et de provoquer des prises de conscience intéressantes.

Figure n° 1 : représentations des profils « postures d'accompagnement » produits par l'AcFo (en rouge) et l'ApSta (en bleu) et affichés dans *DigiTrainer*.



Le dernier outil propose le traitement numérique des entretiens conduits entre AcFo et ApSta. Le système transcrit intégralement et automatiquement les échanges (téléchargés sur la plateforme) et produit quelques analyses. Il donne la répartition des temps de parole, propose une visualisation des échanges (frise) et permet encore de faire du repérage sémantique sur différents mots-clés.

Figure n° 2 : analyse des interlocutions dans *DigiTrainer* avec affichage du mot-clé “stage” sur la frise des échanges.



Le recours au numérique permet des traitements automatisés qui favorisent une prise de conscience pour les deux acteurs (Auteur 1, 2006). Ils contribuent concrètement à l'autoévaluation de l'AcFo et à la régulation des pratiques d'accompagnement (Mailles-Viard, 2015) et, dans ce sens, ils s'inscrivent dans une logique d'analytique de l'enseignement (Prieto *et al.* 2016 ; Alvarez *et al.*, sous presse ; Vatapru *et al.*, 2013). L'implication des acteurs dans cette collecte de données s'inscrit dans la logique de Kruse et Pongsajapan (2012) qui pensent important que ces analytiques ne soient pas uniquement le fait de machines, mais qu'elles reposent sur des choix conscients des utilisateurs.

La recherche présentée dans cette contribution a pour objectif d'évaluer la plateforme auprès de futur-e-s enseignant-e-s du secondaire II et de leurs formateur-trice-s. Via des questionnaires, les étudiants de la volée 2021-22 (N=58) se sont positionnés par rapport à différents aspects de *DigiTrainer* comme le concept général de la plateforme, son ergonomie, sa pertinence et son intérêt sur le plan de la formation. Via des entretiens, les formateur-trice-s (N=10) ont abordé les mêmes thèmes auxquels s'est ajoutée une question sur l'impact formateur de la plateforme. En d'autres termes, est-ce que son utilisation les conduit à se questionner sur leur manière d'accompagner leurs ApSta et à contribuer à les (auto)former à l'accompagnement.

Les résultats sont encore en cours d'analyse. Les premières tendances montrent un vif intérêt pour la plateforme. Sur le plan ergonomique, *DigiTrainer* est très facile à utiliser. Le traitement automatique des données est apprécié parce qu'il permet un retour immédiat et soutient avantageusement les échanges entre Acto et ApSta. La plateforme donne aux ApSta la possibilité de s'impliquer plus directement dans le processus d'accompagnement. Ils ont ainsi l'impression de pouvoir agir concrètement sur leur AcFo. Du côté des AcFo, *DigiTrainer* est vu comme un outil qui permet une prise de conscience sur des aspects liés à l'accompagnement. Des analyses plus poussées doivent encore être proposées en particulier pour évaluer l'impact des feed-back des ApSta sur le développement des compétences professionnelles des AcFo. En ce sens, on peut dire que *DigiTrainer* s'inscrit bien dans le paradigme des contributions réciproques (Coen *et al.* soumis), alliant les protagonistes dans un dispositif où auto et hétéroévaluation se combinent pour améliorer les compétences de chacun.

Références bibliographiques

Alvarez, L., Cuko, K., Boéchat-Heer, S. & XXX. (soumis). Faciliter l'autorégulation de l'enseignement. Conception d'un dispositif numérique fondé sur les analytiques de l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignant dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds.), *Accompagner : un agir professionnel* (pp 19-33). Bruxelles : De Boeck

Charlier, E. (2014). Accompagnement professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (éd. 1ère édition, pp. 17-20). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

XXX. (2006). Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 149-160.

XXX., Çuko, K. et Etienne-Tomasini, D. (soumis). Évaluer et réguler les enseignements : l'utilisation de OURA un outil numérique pour apprécier les expériences d'apprentissage des apprenant-e-s Dans N. Loye et N. Duroisin (dir.). Évaluation des apprentissages et technologies numériques : évolution, nouveautés et défis actuels. Peter Lang.

Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage/stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert

- (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29-44). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, Van Nieuwenhoven, XXX et Bélair (2019) « Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle » *Phronesis* décembre 2019.
- Cosnefroy, L. Hoffmann, C., Douady, J. (2014). L'accompagnement méthodologique. *Recherche et formation*, 77, pp 29-44. DOI : 10.4000/rechercheformation.2300.
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds), *Schulpraktika in der Leherbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeption, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- De Ketele, J-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, pp 73-85. DOI : 10.4000/rechercheformation.2300.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *E-Jrieps*, 38, 114-132.
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2016). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.
- Kruse, A., & Ponsajapan, R. (2012). *Student-Centered Learning Analytics*. CNDLS, Thought papers. Retrieved from cndls.georgetown.edu/m/documents/.
- Mailles-Viard Metz, S. (2015). L'aide du numérique aux activités d'auto-évaluation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). Retrieved from journals.openedition.org/ripes/991.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Prieto, L. P., Sharma, K., Dillenbourg, P. et Jesús, M. (2016). Teaching analytics: Towards Automatic Extraction of Orchestration Graphs Using Wearable Sensors. *Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge - LAK '16*, 148-157.
- XXX. (2017). Pour comprendre les attentes des stagiaires-enseignants à l'égard de leurs enseignants-formateurs. Symposium : *Des interventions éducatives en formation pratique au service du développement de l'identité professionnelle des stagiaires*. CRIFPE.CA.
- Vatapru, R.K., Kocherla, K. et Pantazos, K. (2013). iKlassroom: Real-Time, Real-Place Teaching Analytics. In R. K. Vatrapu, P. Reimann, W. Halb, et S. Bull, (dir.), *Proceedings of the 2nd International Workshop on Teaching Analytics (IWTA 2013)*, number 985 in CEUR Workshop Proceedings.
- Vivegnis, I. (2016). « Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.

(Symposium F) ~ Rôle complexe de l'évaluation dans les formations en alternance à visées professionnalisantes

Coordinateur(s) du symposium : Christophe Gremion et Philippe Maubant

Appel à texte - cadrage :

Les formations en alternance à visées professionnalisantes représentent un contexte particulièrement complexe de par les nombreux paradoxes qui les constituent : paradoxe lié à la rythmicité unique des situations sources d'apprentissage versus au rythme imposé par les plans de formation (Maubant et al., 2018; Pineau, 2000), paradoxe lié aux habitudes de gestion et de contrôle des institutions de formation versus au besoin de développer l'autonomie et la responsabilité des personnes (Vialle, 2005; Wittorski, 2016), paradoxe lié aux référentiels officiels imposés (et parfois contradictoires) versus au besoin individuel de renormalisation (Lussi Borer & Muller, 2014) pour ne citer que ceux-ci.

Que l'on parle de formations aux métiers adressés à autrui (santé, social, enseignement...), technique (industrie, artisanat...) ou de service (commerce, vente, logistique...), toutes les formations en alternance vivent ces tensions.

L'évaluation des pratiques professionnelles, dans ce contexte particulier, est un enjeu majeur qui soulève de nombreuses questions, et ce au moins à quatre niveaux :

Sens et fonction de l'évaluation des pratiques professionnelles

Quelles fonctions remplit l'évaluation dans ces dispositifs ? Des fonctions diagnostiques, formatives, certificatives, formatrices, voire une combinaison de plusieurs fonctions (Vial, 2012) ? Et à quel moment intervient-elle dans le processus d'apprentissage (Alhadef-Jones, 2014; Gremion, 2018) ?

Références, normes

Selon quel référentiel la pratique est-elle évaluée ? Quelle place pour celui de l'institut de formation, pour celui/ceux du terrain ou pour le référentiel personnel (Amblard, 2015) ? Ces référentiels sont-ils figés et attendus ou ouverts et en débat (Figari, 1994) ?

Statut et rôle des évaluateurs

Qui exerce l'évaluation des pratiques professionnelles ? Est-elle le fait d'une entité externe, d'un processus interne ou d'une négociation (Cardinet, 1990; Gremion, 2020; Strittmatter, 2007) ? Le lead évaluatif est-il pris en charge par les instituts de formation ou par le terrain, trahissant une hiérarchisation des savoirs et compétences proposés dans ces différents lieux de formation ?

Impact de l'alternance sur les pratiques évaluatives

Comment la mise en dialogue entre les différentes logiques telles que production ou formation, recherche d'autonomie ou de contrôle, utilisation des opportunités ou respect du plan de formation enrichit-elle ou bloque-t-elle les pratiques évaluatives ?

Ce symposium sera l'occasion de présenter des dispositifs de formations en alternance à visées professionnalisantes avec une attention particulière aux rôles qu'y jouent les modalités évaluatives d'une part. Il sera aussi le lieu de mise en débat de notions conceptuels et théorique propres aux champs de l'évaluation et de la professionnalisation, notions dont les buts et fonctions contradictoires, complémentaires et nécessaires interdisent leur réduction ou simplification, imposant par là-même une fonction dialogique à l'évaluation (Figari & Gremion, à paraître).

Mots-clés : formation en alternance, formation professionnalisante, évaluation multiréférenciée, évaluation dialogique

Références bibliographiques

- Alhadef-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12.
- Amblard, D. (2015). Le référentiel personnel de l'agir professionnel, un instrument de la professionnalisation de formateurs d'un dispositif de formation par alternance ? [Thesis, Lille 1]. <http://www.theses.fr/2015LIL12014>
- Cardinet, J. (1990). Evaluation externe, interne, ou négociée ? In J.-A. Tschoumy & J. Cardinet (Éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (00455; p. 139-157). IRDP ; Delval.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G., & Gremion, C. (à paraître). Vers une évaluation dialogique ? Dans C. Gremion, N. Younès, & E. Sylvestre (Éds), *L'évaluation source de synergies ?* (S.l.): presses de l'ADMEE-Europe.
- Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : Mais selon quelle temporalité ? *Phronesis*, 7(2), 65-74.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Pélissier (Éd.), *Notion d'aide en éducation* (ISTE Editions, p. 33-56). ISTE Editions.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Maubant, P., Biasin, C., & Roquet, P. (2018). *Les temps heureux des apprentissages*. Ed. Champ social.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos : Diffusion Economica.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire. Quelles relations entre évaluations internes et externes ? In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* (00092; p. 157-181). PUQ.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils* (00315). De Boeck université.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2016). Les compétences : Une avancée pour parler de la professionnalisation ? In C. B. S. OUDET (Éd.), *Révolution dans le management des ressources humaines : Des compétences aux capacités* (p. 183-197). Septentrion. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01967326>

Session 22– Symposium long F1

(Contribution 1) Rôle complexe de la coévaluation dans la formation des futurs enseignants en Belgique francophone

Olivier Maes, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven

****Résumé court****

Notre contribution, dans le cadre de ce symposium, s’ancre dans la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Le stage contribue au développement d’une identité et de compétences professionnelles (Bélaïr, 2001 ; Correa Molina et al., 2008 ; Gervais et Leroux, 2011 ; Lebel, 2009 ; Roux Perez, 2007). Ce dernier s’inscrit dans une logique d’alternance intégrative (Kaddouri, 2008 ; Pentecouteau, 2012). Dans cette contribution, nous mettons la focale sur le superviseur qui est, à la fois, amené à accompagner l’étudiant et à évaluer sa prestation (Enz et al., 1996). Le superviseur peut alors être confronté à une tension entre l’accompagnement offert et l’évaluation du stage (Maes et al., 2018) ; ce qui montre bien le rôle complexe de l’évaluation au cœur de ce symposium. Ce constat nous a conduit à nous intéresser, dans le cadre de notre recherche doctorale, au jugement évaluatif produit par le superviseur durant l’entretien de coévaluation, étape clôturant la supervision et qui semble cristalliser cette tension (Maes et al., 2018). Les quatre études réalisées ont permis de mettre en évidence que le jugement évaluatif produit par le superviseur rencontre les caractéristiques d’un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2010). Nous proposons de traverser les résultats de ces études afin d’apporter des éléments de réponse aux questionnements soulevés dans le texte de cadrage du symposium et d’interroger le contexte particulier de la coévaluation des stages en enseignement, les paradoxes qui l’accompagnent et le rôle qui joue l’évaluation.

****Résumé long****

Notre contribution, dans le cadre de ce symposium, s’ancre dans la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Dans ce contexte, comme c’est le cas dans de nombreux autres pays, les stages sont devenus, au fil des années, un élément incontournable de la formation des futurs enseignants (Gouin et Hamel, 2015 ; Maubant et al., 2011). La recherche a mis en évidence que le stage, en permettant aux étudiants de pratiquer le métier (Cividini et Zourhlal, 2013), contribue au développement d’une identité et de compétences professionnelles (Bélaïr, 2001 ; Correa Molina et al., 2008 ; Roux Perez, 2007). Ce dernier s’inscrit dans la logique d’alternance qui traverse la formation, à savoir une alternance entre les savoirs théoriques issus de l’institut de formation et les savoirs pratiques construits auprès du futur terrain professionnel (Kaddouri, 2008 ; Pentecouteau, 2012). Le stage nécessite que l’étudiant, futur enseignant, soit accompagné (Boutet et Pharet, 2008 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Correa Molina et Gervais, 2008) ; souvent, cet accompagnement s’opérationnalise à travers une triade regroupant l’étudiant, le maître de stage issu du terrain et le superviseur de la haute école pédagogique (Boutet, 2002 ; Hart, 2018).

Dans le cadre de cette contribution, nous mettons la focale sur le superviseur qui, dans l’accompagnement qu’il offre à l’étudiant, est amené à évaluer la prestation de ce dernier lors du stage (Correa Molina, 2008, Enz et al., 1996, Gervais et Desrosiers, 2005). Comme cela a déjà été documenté dans la littérature (Bujold, 2002 ; Chaliès et Duret, 2000 ; Mieuxset, 2013), le fait d’accompagner l’étudiant et de devoir évaluer son stage entraîne, parfois, chez le superviseur, des tensions, voire des dilemmes. En effet, les superviseurs, recourant à des métaphores, parlent d’une double casquette à porter ou d’une nouvelle paire de lunettes à prendre au moment de l’évaluation (Maes et al, 2018, à paraître). Ils pointent une série de difficultés liées, par exemple, au maintien de

la relation avec l'étudiant, initiée tout au long de la supervision, ou au risque de fournir une évaluation subjective, puisqu'influencée par l'accompagnement offert (Maes et al., 2018). Ce qui montre bien le rôle complexe de l'évaluation qui est au cœur de ce symposium ; Zinguinian et Etré (2017) évoquent d'ailleurs, pour parler de ce travail de certification, l'idée d'un « dur travail ».

Ce constat nous a conduit, dans le cadre de notre recherche doctorale, à nous intéresser à l'entretien de coévaluation, étape clôturant le dispositif de supervision et qui semble cristalliser cette tension (Maes et al., 2018). La coévaluation est, ici, entendue comme un moment où l'étudiant peut confronter son autoévaluation à celle de son superviseur (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) ; ce qui exige de l'étudiant et du superviseur qu'ils parviennent, d'un commun accord, par le biais de discussions et de négociations, à une note appropriée pour le travail effectué (Deeley, 2014). Nous avons, plus particulièrement, cherché à comprendre comment le superviseur construit son jugement évaluatif, lors de cet entretien de coévaluation. Pour répondre à cette question, nous avons mené quatre études auprès de superviseurs provenant de deux HEP en Belgique francophone. Ces études à visée qualitative ont permis, à travers différentes analyses de contenu (L'Écuyer, 1990), de mettre en évidence que le jugement évaluatif ainsi produit par le superviseur rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Lafortune et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2010 ; Mottier Lopez et Tessaro, 2016). Parmi les résultats obtenus, nous avons pu faire apparaître les démarches mises en œuvre par le superviseur pour construire ce jugement professionnel (Maes et al., 2019a), la façon dont la singularité est prise en compte dans la construction de ce jugement (Maes et al., 2019b), la dimension itérative et dynamique du processus itératif (Maes et al., 2020) ainsi que les niveaux de rétroactions mobilisés lors de l'entretien de coévaluation.

Pour inscrire notre contribution dans le cadre de ce symposium, nous proposons de traverser les résultats de ces différentes études afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements soulevés dans le texte de cadrage : Qui exerce l'évaluation de la pratique professionnelle de l'étudiant lors de l'entretien de coévaluation ? Le jugement évaluatif final produit lors d'un entretien de coévaluation, est-il le fait d'une entité externe, d'un processus interne ou d'une négociation (Cardinet, 1990; Gremion, 2020; Strittmatter, 2007) ? Selon quel référentiel la pratique de l'étudiant est-elle évaluée lors de cet entretien ? Ce référentiel est-il figé et attendu ou ouvert et en débat (Figari, 1994) ? Quelles fonctions remplit l'évaluation lors de l'entretien de coévaluation ? Des fonctions diagnostiques, formatives, certificatives, formatrices, voire une combinaison de plusieurs fonctions (Vial, 2012) ? Et à quel moment intervient-elle dans le processus d'apprentissage (Alhadeff-Jones, 2014; Gremion, 2018) ?

Notre présentation se structure de la façon suivante. Premièrement, nous présentons le contexte et le cadre conceptuel qui ont guidé cette recherche. Deuxièmement, nous explicitons la méthodologie mise en œuvre pour récolter et analyser les données des différentes études. Troisièmement, nous tentons d'apporter des éléments de réponse aux différents questionnements soulevés. Quatrièmement, nous les discutons à la lumière, d'une part, de la thématique soulevée par le symposium et, d'autre part, en établissant des liens avec les éléments de discussion soulevés dans le cadre de cette recherche doctorale.

Mots-clés : stage, coévaluation, jugement professionnel, superviseur, singularité

Références bibliographiques

- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12.
- Bélaïr L.M. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 63-75). De Boeck Supérieur.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharet, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Cardinet, J. (1990). Évaluation externe, interne, ou négociée ? In J.-A. Tschoumy & J. Cardinet (Éd.), *Hommage à Jean Cardinet* (p. 139-157). IRDP ; Delval.
- Chaliès, S. et Duret, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Cividini, M. et Zourhlal, A. (2013). Un levier pour la réussite des stagiaires en enseignement. Dans J.F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quet le stage en enseignement déraille : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 45-61). Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2398/2429>
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharet (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-89). Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershaussen, S. (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Éditions du CRP.
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills et attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles et responsibilities of the student teacher supervisor: Matches et mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience - Teacher Education Yearbook IV* (p. 131-150). Corwin Press.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants - Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses Universitaires de Laval.
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education*, 38(3).
- Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : Mais selon quelle temporalité ? *Phronesis*, 7(2), 65-74.

- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Éditions.
- Hart, A.E. (2018). *Exploring the Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-Service Teacher Education: A Qualitative Meta- Synthesis* [thèse de doctorat, Kennesaw State University].
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Colognesi S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education & Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Colognesi S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (à paraître). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. e-JIREF.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- 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, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims].
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11.
- Roux-Perez, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 55(1), 1-12.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire. Quelles relations entre évaluations internes et externes ? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 157-181). Presses de l'Université du Québec.

Tominska, E., Dombrowska, D. et Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Revue Phronesis*, 6(4), 22-32. <https://doi.org/10.7202/1043978ar>

Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils. De Boeck université.

Zinguinian, M. et Etré, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>.

(Contribution 2) Les stratégies d'évaluation en face des traits caractéristiques différents des deux loci didactiques au sein du système de dualité de l'éducation vocationnelle-professionnelle

Volker Bank.

****Résumé court****

Le système de l'éducation vocationnelle en dualité connaît en principe deux loci didactiques : le premier, c'est le locus didactique de l'apprentissage systématique, le locus de la théorie, le locus didactique que nous trouvons généralement et typiquement dans l'enseignement scolaire. Le second, c'est le locus de l'apprentissage au lieu de travail, donc le contexte dans lequel on apprend à agir selon les nécessités aléatoires du quotidien, le locus du pratique (Bank 2019a).

Nous souhaitons connaître, quel même, dans les deux cas, également les succès des processus de l'apprentissage – dans les entreprises ainsi que dans les écoles. Et pourtant il nous semble absurde de faire passer les examens à l'écrit réguliers au lieu de travail. Apparemment, faire passer quelqu'un des épreuves écrites à propos du travail exécuté au quotidien ne mènera pas très loin (Jongbloed 1996, Niedermaier 2012).

Par conséquent, on pratique des examens différents dans les contextes différents, ou bien, pour être plus précis, on évalue d'une façon différente dans ces contextes différents. Dans cette contribution nous allons rassembler les stratégies de l'évaluation au locus systématique de l'apprentissage des connaissances et de la théorie, mais surtout celles du locus de l'apprentissage systémique des expériences et de la pratique. Ciblant au savoir-faire, ce dernier locus demande des méthodes de l'évaluation bien différents, comme les observations du travail, comme le contrôle de la qualité des produits ou services, comme les évaluations collégiales et d'autres approches. Les différences des stratégies d'évaluation différents dans les deux locus d'apprentissage méritent d'être rassemblés et examinés dans une synopse contrastive, y inclus des réflexions sur les niveaux taxonomiques de l'apprentissage (Bloom 1956, Bloom & Krathwohl 1964 ; Dave 1967).

Finalement, nous devons constater que la qualité de la connexion n'est rarement, voir jamais, tenu en compte des deux approches évaluatrices. Bien que la qualité de la connexion entre l'apprentissage de la théorie et l'apprentissage de la pratique (Guile & Griffiths 2001, 2003 ; Tynjälä 2009) – ou plutôt : l'apprentissage du transfert entre les deux loci didactiques (Bank 2019b) soit d'une pertinence qui ne peut être surévalué dans un monde dynamique et globalisé. Pourtant, comme cela ne peut être exécuté par l'apprenant seul, cette variable est par conséquent fondamentalement latente. Par conséquent, il est d'autant plus difficile de trouver des approches d'évaluation adéquates.

****Résumé long****

Le système de l'éducation vocationnelle en dualité connaît en principe deux loci didactiques : le premier, c'est le locus didactique de l'apprentissage systématique, le locus de la théorie, le locus didactique que nous trouvons généralement et typiquement dans l'enseignement scolaire. Le second, c'est le locus de l'apprentissage au lieu de travail, donc le contexte dans lequel on apprend à agir selon les nécessités aléatoires du quotidien, le locus du pratique (Bank 2019a).

Nous souhaitons connaître, quel même, dans les deux cas, également les succès des processus de l'apprentissage – dans les entreprises ainsi que dans les écoles. Et pourtant il nous semble absurde de faire passer les examens à l'écrit réguliers au lieu de travail. Apparemment, faire passer quelqu'un des épreuves écrites à propos du travail exécuté au quotidien ne mènera pas très loin (Jongbloed 1996, Niedermaier 2012).

Par conséquent, on pratique des examens différents dans les contextes différents, ou bien, pour être plus précis, on évalue d'une façon différente dans ces contextes différents. Dans cette contribution nous allons rassembler les stratégies de l'évaluation au locus systématique de l'apprentissage des connaissances et de la théorie, mais surtout celles du locus de l'apprentissage systémique des expériences et de la pratique. Ciblant au savoir-faire, ce dernier locus demette des méthodes de l'évaluation bien différents, comme les observations du travail, comme le contrôle de la qualité des produits ou services, comme les évaluations collégiales et d'autres approches. Les différences des stratégies d'évaluation différents dans les deux locus d'apprentissage méritent d'être rassemblés et examinés dans une synopse contrastive, y inclus des réflexions sur les niveaux taxonomiques de l'apprentissage (Bloom 1956, Bloom & Krathwohl 1964 ; Dave 1967).

Finalement, nous devons constater que la qualité de la connexion n'est rarement, voir jamais, tenu en compte des deux approches évaluatrices. Bien que la qualité de la connexion entre l'apprentissage de la théorie et l'apprentissage de la pratique (Guile & Griffiths 2001, 2003 ; Tynjälä 2009) – ou plutôt : l'apprentissage du transfert entre les deux loci didactiques (Bank 2019b) soit d'une pertinence qui ne peut être surévalué dans un monde dynamique et globalisé. Pourtant, comme cela ne peut être exécuté par l'apprenant seul, cette variable est par conséquent fondamentalement latente. Par conséquent, il est d'autant plus difficile de trouver des approches d'évaluation adéquates.

Mots-clés : stratégies d'évaluation ; évaluation au lieu de travail ; évaluation scolaire ; système de dualité

Références bibliographiques

Bank, V. (2019a) Connectivité et complémentarité dans le système de dualité dans l'apprentissage en Allemagne, in: Zaouani-Denoux, S. & Mazalon, E. (Hg.) : La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches. Paris: L'Harmattan, 41-58.

Bank, V. (2019b) Connectivity or Complementarity in the Dual System. Implementation of an exploration study, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2019) S. 605-623 [doi 10.25162/ZBW-2019-0024]

Bloom, B. S. (éd.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Hetbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. (1964) Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Hetbook II: Affective Domain. New York: McKay.

Dave, R. H. (1967). Psychomotor domain. Presented at the International Conference of Educational Testing, Berlin.

Guile, D. & Griffiths T. (2001). Learning through work experience. In Journal of Education et work 14 (2001) 1, 113-131.

Guile, D. & Griffiths, T. (2003). A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. In European Educational Research Journal 2 (2003) 1, online: <http://eprints.ioe.ac.uk/3957/1/Guile%26Griffiths2001Learning113.pdf>.

Jongbloed, H.-C. (1996) Die hetlungsorientierte Facharbeiterprüfung als Evaluierungsinstrument. In : Münch, J. (éd.) : Ökonomie der betrieblichen Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin : E. Schmidt, 195-232.

Niedermaier, G. (éd.) (2012) Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz : Trauner.

Tynjälä, P. (2009) Connectivity et Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (éd.): Towards Integration of Work et Learning. Strategies for Connectivity et Transformation. Heidelberg: Springer, 11-37.

(Contribution 3) L'autorégulation par l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation

Marcos Maldonado

****Résumé court****

Située dans la formation initiale à l'enseignement, cette communication s'intéresse à la problématique des ajustements discursifs de l'autoévaluation lors de l'analyse de l'activité dans un contexte d'évaluation collective. Nous analysons les interactions verbales entre les formateurs et les stagiaires qui ont lieu lors de la mise en place d'un dispositif en alternance utilisé à l'Université de Buenos Aires, en Argentine. Ce dispositif permet aux stagiaires de rendre compte de ses expériences sur le terrain, en soulignant ses réussites mais aussi ses échecs et ses conflits. Ces récits réflexifs font l'objet d'une interaction verbale entre leurs pairs et le formateur mais ils servent aussi de dispositif de suivi et d'évaluation pour le formateur. Dans ces interactions, nous observons les stratégies discursives mises en place par les stagiaires lors de l'autoévaluation, le déplacement des points de vue et les transformations de l'activité réelle. La méthodologie utilisée, issue de l'interactionnisme socio-discursif, donne une place importante à la verbalisation dans les situations d'activité. Notre analyse nous a permis de constater que les stagiaires mobilisent une pluralité de ressources discursives qui sont non seulement orientées vers la description et l'analyse de leurs expériences sur le terrain mais aussi vers la protection de leur face (Brown et Levinson, 1987). Les changements de position se produisent principalement face au formateur et, dans une moindre mesure, face aux pairs. Le stagiaire cherche à éviter la confrontation avec le formateur en acceptant son point de vue. Cependant, les transformations de l'activité réelle ne se produisent que lorsque le formateur confronte le point de vue du stagiaire à partir de sa subjectivité, du sens qu'il a construit à partir de son expérience, en essayant de le rapprocher aux significations apportées par les théories de référence. Le stagiaire régule donc son discours d'autoévaluation en fonction des autres auxquels il s'adresse. Ce processus dialogique influence non seulement son autorégulation mais peut aussi signifier des transformations dans sa propre pratique.

****Résumé long****

Pour Bakhtine (1970), l'homme, lorsqu'il parle de lui-même, ne parle pas d'un être préexistant, mais le construit tout en dialoguant avec lui-même et avec un autre. Située dans la formation initiale à l'enseignement, l'analyse de l'activité, en tant que dispositif de formation et d'intervention, conduit le stagiaire à décrire sa pratique sur le terrain, en révélant certains aspects cachés de son action (Rivière, 2011). Dans sa verbalisation, adressée à un autre, non seulement il décrit, mais il (ré)interprète son action située dans un temps et un contexte différent, il la revit dans un temps présent et dans une situation de formation et lui donne une signification (Cicurel, 2011). Dans son récit, qu'il soit oral ou écrit, non seulement la partie cachée de l'action est révélée, mais le sujet qui vit cette action, c'est-à-dire c'est son « je » situé dans un temps et un lieu passé qui est exposé face aux autres et qui se trouve dans une relation causale avec son je-ici-maintenant. La dimension sociale et la situation de formation et d'évaluation dans laquelle se trouve cette activité dialogique influencent la façon dont l'activité réelle est mise en mots par le stagiaire. Le regard réflexif et critique porté sur ses propres pratiques d'enseignement face aux autres constitue un point de tension qui place le stagiaire dans un dilemme : orienter sa réflexion vers le regard et les attentes des autres ou/et rester avec son propre point de vue ; mesurer son expérience sur la base de la norme et de ce qui est collectivement accepté ou sur la base de son système subjectif de perception et d'évaluation. Ces tensions sont le produit de l'activité dialogique lors de l'analyse de l'activité, du dialogue intérieur avec soi-même et du dialogue extérieur avec les autres (Clot, 2005). Cette lutte intérieure se reflète

dans les ajustements discursifs constants que le stagiaire fait dans son analyse en fonction des réponses qu'il reçoit des autres, de l'interprétation de ces réponses et de l'idéal ou de la représentation qu'il a de ses interlocuteurs. Une analyse interactionniste et socio-discursive de cette activité dialogique permet de comprendre où le stagiaire se positionne pour s'autoévaluer, quelles sont les fluctuations de son positionnement et quelles sont les références sur lesquelles il s'appuie pour construire son récit. L'étude de cet aspect de l'activité dialogique dans une situation d'autoévaluation et d'analyse de l'activité est d'intérêt pour le champ de la formation car elle permet de comprendre comment les processus d'ajustement au niveau discursif peuvent influencer les processus cognitifs et, par conséquent, la transformation de l'activité réelle. Dans cette communication, nous proposons d'observer les stratégies discursives de régulation de l'autoévaluation dans un contexte d'une évaluation collective à partir de l'analyse d'un dispositif de formation utilisé à l'Université de Buenos Aires, en Argentine. Pour cette étude, nous nous sommes appuyés sur un corpus de documents écrits produits collectivement par cinq stagiaires, leurs pairs et leur formateur lors de l'analyse des leçons et des expériences sur le terrain. D'un côté, le dispositif mis en place sert à analyser les pratiques du terrain. Chaque stagiaire rend compte de ses expériences, en soulignant ses réussites mais aussi ses échecs ou ses conflits. Les autres, tant leurs pairs que le formateur, participent à ce récit en posant des questions ou en exposant leur point de vue sur les événements relatés. D'autre part, ce dispositif sert également de dispositif de suivi et d'évaluation pour le formateur. Face à ce corpus, nous nous sommes posés les questions suivantes : quelles stratégies discursives les stagiaires utilisent-ils pour raconter et évaluer leurs expériences et quel est le sens de ces stratégies ? Quels sont les changements de positionnement des stagiaires lors de l'interaction avec les autres ? Comment intègrent-ils les points de vue de leurs pairs et de leur formateur dans leur analyse et quel effet cela a-t-il sur la transformation de l'activité réelle ? Notre méthodologie est construite à partir du croisement de perspectives qui donnent une place importante à la verbalisation dans les situations d'activité, comme l'approche socio-discursive (Bronckart, 1996), interactionnelle (Fillietaz, 2018 ; Kerbrat-Orrechioni, 2005), et énonciative (Rabatel, 2005 ; Boch, 2010 ; Balslev, 2017 ; Briz Gómez, 2017). Notre analyse nous a permis de constater que les stagiaires mobilisent une pluralité de ressources discursives qui sont non seulement orientées vers la description et l'analyse de leurs expériences sur le terrain mais aussi vers la protection de leur face (Brown et Levinson, 1987). D'une part, dans la sélection des événements, ils donnent la priorité à ceux qui leur permettent de construire une image de soi proche de l'idéal de professionnel qui propose le référentiel des compétences, en utilisant des intensificateurs (auto-)affirmatifs. L'expérience négative, en revanche, est décrite comme des événements conflictuels dans lesquels le « je » est présenté comme une victime d'une force extérieure ou comme un je-héroïque qui parvient à dominer la situation et à en sortir victorieux. D'autre part, lorsque l'autoévaluation est confrontée au regard de leurs pairs et de leur formateur et que le point de vue diffère, le stagiaire utilise des intensificateurs contre-argumentatifs qui lui permettent de renforcer sa position par rapport aux autres. Les changements de position se produisent principalement face au formateur et, dans une moindre mesure, face aux pairs. Le stagiaire cherche à éviter la confrontation avec le formateur en acceptant son point de vue (utilisation d'intensificateurs allo-réaffirmatifs). Cependant, les transformations de l'activité réelle ne se produisent que lorsque le formateur confronte le point de vue du stagiaire à partir de sa subjectivité, du sens qu'il a construit à partir de son expérience, en essayant de le rapprocher aux significations apportées par les théories de référence. À partir des évidences issues de notre analyse, on pourrait dire que le stagiaire régule son discours d'autoévaluation en fonction des autres auxquels il s'adresse. Ce processus dialogique influence non seulement son autorégulation mais peut aussi signifier des transformations dans sa propre pratique.

Mots-clés : autoévaluation ; réflexion collective ; régulation discursive ; interaction verbale ; dispositifs en alternance

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- Briz Gómez, A. (2017). Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial, dans Marta Albelda Marco y Wiltrud Mihatsch éd., *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 43-67). Madrid : Iberoamericana Vervuert.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Brown, P. et Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement, dans Bigot, V. & Cadet, L. éd., *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 51-70). Paris : Riveneuve
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, dans L. Fillietaz & J.-P. Bronckart éd., *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Fillietaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître ? *Formation et profession*, 27(2), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armet Colin.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation, dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, & L. Rosier éd., *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Rivière, V. (2011). Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles, dans Bigot, V. & Cadet, L. éd. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 71-86). Paris : Riveneuve
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*. (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Session 27– Symposium long F2

(Contribution 1) Convoquer le paradigme interprétatif pour penser une approche multiréférentielle de l'évaluation des pratiques professionnelles en contexte de formation par alternance

Philippe Maubant

****Résumé court****

Inscrire l'évaluation au cœur d'une ingénierie de l'alternance, c'est s'engager dans une analyse des pratiques évaluatives. Pour conduire cette analyse, il convient de rappeler la finalité compréhensive de l'évaluation et la nécessité de déployer une pratique interprétative. Dès lors, convoquer le paradigme interprétatif dans les pratiques évaluatives, et accessoirement pédagogiques, des formateurs, c'est donner sens à une pédagogie de l'accompagnement des apprentissages professionnels. C'est, enfin, convaincre l'apprenant de la réalité multiréférentielle des situations évaluatives. Ainsi, favoriser l'interprétation comme paradigme de l'évaluation conduit nécessairement à valoriser la présence de regards différents voire divergents sur une même situation expérientielle. Évaluer une pratique professionnelle, en situation, suppose donc de s'engager dans une analyse compréhensive de cette pratique. Accompagner l'apprenant à déployer, dans le cadre d'une pratique évaluative, cette approche compréhensive de la pratique ne peut se réduire à faire la promotion de telle technique ou de tel savoir, au service de la valorisation d'une (et une seule) bonne pratique. C'est au contraire en soulignant la puissance des interprétations et la portée de leurs fondements multiréférentiels, comme dynamiques d'apprentissages professionnels, que l'on peut créer les conditions de réussite d'un parcours de professionnalisation. Ce texte se propose d'esquisser un cadre théorique d'une ingénierie de l'alternance fondée sur la reconnaissance du paradigme interprétatif comme fondement d'une approche multiréférentielle de l'évaluation des pratiques professionnelles.

****Résumé long****

Penser l'alternance en formation comme un système complexe est aujourd'hui un truisme porté tant par les chercheurs que par les acteurs de cette ingénierie singulière. Mais que signifie cette complexité ? Répondre à cette question interpelle les ingénieurs de formation préoccupés a priori des modalités organisationnelles d'orchestration de l'alternance. Convaincus des plus-values de la pédagogie de l'alternance, les ingénieurs pédagogiques, et leurs collaborateurs, les techno-pédagogues, contribuent à la promotion d'une « méthode » visant à mieux articuler les savoirs théoriques aux savoirs pratiques. Or, l'alternance en formation, tant dans le travail de conception qu'elle requiert que dans le travail d'accompagnement et d'évaluation qu'elle suppose, constitue un prodigieux défi politique, stratégique, organisationnel et pédagogique pour lequel peu d'acteurs sont prêts à s'engager. De facto, l'ingénierie de l'alternance ne peut se réduire à des questions d'intendance.

L'engagement des acteurs dans la conduite d'une ingénierie de l'alternance ne tient pas à leur degré de motivation, ni à la force de leurs convictions quant au fait que l'alternance offrirait une opportunité de réussir un parcours de professionnalisation là où d'autres modèles plus académiques ont montré leurs limites. La prudence d'inventivité didactico-pédagogique manifestée par certains acteurs de l'alternance tient davantage à l'impensé évaluatif constitutif des différentes ingénieries de l'alternance mises en œuvre. Cette mise à l'écart du paradigme évaluatif est fréquente dans le travail d'ingénierie. La quasi-absence d'évaluation des politiques publiques, la mise en retrait de l'impératif d'évaluation des dispositifs de formation tant la nécessité évaluative est d'abord soumise à une

injonction comptable, la prégnance des allants-de-soi conduisant à ne pas débattre des bénéfices attendus d'une pédagogie de l'alternance constituent les signes d'un impensé évaluatif.

L'évaluation, comme concept et comme pratique d'une ingénierie de formation, exige de convoquer une approche compréhensive des réalités sociales et des systèmes humains. La place de l'évaluation dans une activité d'ingénierie doit être interrogée à la lumière de la fonction de l'interprétation des situations vécues par les différents acteurs engagés dans les parcours de professionnalisation. Dans un contexte de formation par alternance, le paradigme interprétatif se doit d'encadrer les pratiques évaluatives des formateurs et des formés. Analyser une situation professionnelle, saisir et débattre des actions déployées, confronter a posteriori les objectifs, les problématiques identifiées, les stratégies envisagées et les pratiques réalisées sont les ingrédients d'une pratique évaluative au service de la réussite des apprentissages professionnels. Mais l'évaluation est nécessairement interprétation. L'évaluation, en formation professionnelle, est un processus en mouvement soumis aux stratégies et aux politiques des organismes de formation. Elle est partie prenante des dispositifs, des choix organisationnels, des curricula, et des cultures pédagogiques. La déclinaison des pratiques évaluatives est variable en fonction des projets, des situations et des temps dédiés. Mais les sens, les fonctions, les raisons d'être et les usages de l'évaluation demeurent peu identifiés pas ceux qui la vivent au quotidien, qu'il s'agisse des formateurs ou des formés.

Dès lors, inscrire l'évaluation au cœur d'une ingénierie de l'alternance, c'est s'engager dans une analyse des pratiques évaluatives. Pour conduire cette analyse, il convient de rappeler la finalité compréhensive de l'évaluation et la nécessité de déployer une pratique interprétative. Dès lors, convoquer le paradigme interprétatif dans les pratiques évaluatives des formateurs, et accessoirement dans leur acte pédagogique, c'est donner pleinement son sens à une pédagogie de l'accompagnement des apprentissages professionnels. C'est, enfin, convaincre l'apprenant de la réalité multiréférentielle des situations évaluatives. Ainsi, favoriser l'interprétation comme paradigme de l'évaluation conduit nécessairement à valoriser la présence de regards différents voire divergents sur une même situation expérientielle. Évaluer une pratique professionnelle, en situation, suppose donc de s'engager dans une analyse compréhensive de cette pratique. Accompagner l'apprenant à déployer, dans le cadre d'une pratique évaluative, cette approche compréhensive de la pratique ne peut se réduire à faire la promotion de telle technique ou de tel savoir, au service de la valorisation d'une -et une seule- bonne pratique. C'est au contraire en soulignant la puissance « des » interprétations et la portée de leurs fondements multiréférentiels, comme dynamiques d'apprentissages professionnels, que l'on peut créer les conditions de réussite d'un parcours de professionnalisation. La pluralité des projets individuels, l'hétérogénéité des caractéristiques sociocognitives des apprenants, la présence de différentes situations alternant situation de formation, situation de travail et situation de vie, l'implication de différents « porteurs de savoirs » à statuts et à pratiques variées et la sollicitation de différentes temporalités expérientielles sont autant d'ingrédients constitutifs des formations en alternance. Alors qu'ils devraient être saisis et compris dans leur portée formative et dans leur visée d'apprentissage transformateur, ils sont souvent identifiés comme des obstacles à la réussite des parcours de professionnalisation. Ce texte se propose d'esquisser un cadre théorique d'une ingénierie de l'alternance fondée sur la reconnaissance du paradigme interprétatif comme fondement d'une approche multiréférentielle de l'évaluation des pratiques professionnelles.

Mots-clés : alternance, évaluation, interprétation, multi-référentialité

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Dans J. Ardoino (Dir.). Les avatars de l'éducation, p.p. 254-260. Paris : presses universitaires de France
- Chalmers, A. F. (1988). Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend. Paris : La Découverte.
- De Fornel, M., Quéré, L. (1999). Situer la situation. Dans Michel De Fornel et Louis Quéré (Dir.). La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales (pp. 7- 32). Paris : éditions de l'EHESS.
- Mucchielli, A. (2009). (Dir.). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Armet Colin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1988). Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Bruxelles : Mardaga
- Ricœur P. (1969). Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique. Paris : Seuil
- Schütz, A. (1987). Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Willame, R. (1974). Les fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive : Alfred Schütz et Max Weber. La Haye : Marinus Nijhoff.

(Contribution 2) L'évaluation des pratiques enseignants: une étude de cas d'une formation enseignante en alternance en Irlande

Cathal Power

****Résumé court****

S'inscrivant dans un symposium qui vise une étude des fonctions dont il est question dans l'évaluation, cette communication s'appuie sur un programme de formation enseignante, qui a fait l'objet récemment de certaines modifications particulières en réponse à la crise actuelle, surtout en matières de l'évaluation des stages pratiques. La communication examine la manière dont une évaluation particulière peut favoriser ou non les fins formatives et la construction de la professionnalité des étudiants. Entre autres actions, les visites des tuteurs sur le terrain ont été suspendus. Même si l'évaluation se déroule donc sans le bénéfice d'une observation par le tuteur de la leçon enseignée, la démarche permet de valider à distance et de manière asynchrone trois axes distincts : la planification d'une séance de classe, la réalisation de la séance comme raconté ou présenté par l'étudiant en dialogue avec le tuteur, et une analyse par l'étudiant de la conduite de la séance. Il s'agit d'un « dialogue de leçon », semblable au « lesson study » dont le but est l'amélioration dans le prochain cycle d'enseignement de la même leçon (par exemple, Takeshi Miyakawa et Carl Winsløw (2009) ; Clerc et Martin (2012)). La question se pose donc si un tel dispositif avec une dimension formative importante (et le retrait de l'évaluation gradée) favorise l'apprentissages des étudiants. En termes de méthodologie, après la présentation d'une étude de cas sur le déroulement de la démarche, une analyse des réponses à un questionnaire d'évaluation de la démarche rempli par chacun des étudiants sera présentée, ainsi que quelques pistes de réflexion. Une importance particulière sera accordée à l'analyse du retour réflexif des étudiants, ce qui les permet de réinvestir dans la pratique à venir les enseignements tirés de cette expérience et de construire les « savoirs de la pratique » (Altet 2001).

****Résumé long****

Le rôle de l'évaluation dans les formations en alternance à visées professionnalisantes est caractérisée par la complexité. Pourtant la complexité de l'évaluation s'impose encore davantage dans ce temps de pandémie (Detroz et al. 2020).

S'inscrivant dans un symposium qui vise une étude des fonctions dont il est question dans l'évaluation, notamment la formative évaluation formative, cette communication s'appuie sur un programme de formation enseignante, qui a fait l'objet récemment de certaines modifications en réponse à la crise actuelle, surtout en matières de l'évaluation des stages pratiques. La communication examine la manière dont une évaluation particulière peut favoriser ou non les fins formatives et la construction de la professionnalité des étudiants, et comme noté dans le document de cadrage, comment l'évaluation intervient-t-elle dans le processus d'apprentissage (Alhadeff-Jones, 2014; Gremion, 2018) ?

Le programme de formation dont il est question comprend des stages pratiques où les étudiants assurent cent heures d'enseignement, tout au long de l'année, divisés en deux semestres. La formation, placée au niveau Master s'inscrit dans un double processus de professionnalisation et d'universitarisation. L'ordre des enseignants joue un rôle important dans ce processus, mais c'est aux institutions de l'enseignement supérieur d'élaborer les programmes de formation et d'évaluation. Habituellement et traditionnellement, les étudiants étaient visités physiquement au moins quatre fois durant l'année, par un tuteur qui se déplaçait sur le terrain. Pourtant, les processus d'évaluation dont il est question actuellement représentent un contexte particulier étant donné que,

vu la crise sanitaire, les visites des tuteurs sur le terrain ont été suspendus - pour le premier semestre au moins. Toujours dans un contexte de précarité dans le déroulement des stages, cette évaluation se déroule pour le premier semestre sur une formule échec ou réussite, au lieu d'une évaluation gradée avec notes comme d'habitude.

Parmi les dispositifs alternatifs d'évaluation introduits dans ce contexte de précarité dans les formations en alternance à visées professionnalisantes, on peut noter l'évaluation sur traces audiovisuelles (Hefhaf et Rebord, 2020). Pourtant, concernant le programme de formation dont il est question ici, et étant donné des contraintes techniques, nous avons choisi de baser l'évaluation des pratiques des étudiants sur le dialogue avec eux en s'appuyant sur leur planification, un dialogue avec eux sur la conduite de la séance, et leurs réflexions. Celui-ci permet d'évaluer la pratique enseignante à distance et de manière asynchrone. Même si cette évaluation se déroule sans le bénéfice d'une observation par le tuteur de la leçon enseignée, la démarche permet de valider à distance et de manière asynchrone trois axes distincts : la planification d'une séance de classe, la réalisation de la séance comme raconté ou présenté par l'étudiant en dialogue avec le tuteur, et une analyse par l'étudiant de la conduite de la séance. Ce dialogue avec les étudiants se déroule autour de deux leçons, choisies parmi les 50 autres leçons qu'ils enseignent chaque semestre, et outre les leçons du micro-enseignement. Dans le fil d'un processus itératif, les étudiants sont amenés à raisonner et à partager leur analyse et leurs perspectives relatives à leur enseignement. Il s'agit d'un dialogue, semblable au « lesson study » dont le but est l'amélioration dans le prochain cycle d'enseignement de la même leçon (par exemple, Takeshi Miyakawa et Carl Winslow (2009) ; Clerc et Martin (2012)). Seule différence, la démarche dont il est question ici se déroule en binôme entre étudiant et tuteur, sans la dimension collective et sans une deuxième itération de la même leçon.

La question se pose donc si un tel dispositif avec une dimension formative importante (et le retrait de l'évaluation gradée) favorise la construction des savoirs enseignants, sachant que si les étudiants ont le sentiment d'avoir assuré un certain niveau minimal de compétence (pour réussir l'évaluation sommative), ils seraient plus à l'aise de s'impliquer plus complètement dans l'apprentissage. Autrement dit, un tel dispositif, favorise-t-il un apprentissage plus profond, que celui qui serait possible autrement ?

En termes de méthodologie, après la présentation d'une étude de cas sur le déroulement de la démarche, une analyse des réponses à un questionnaire d'évaluation de la démarche rempli par chacun des étudiants sera présentée, ainsi que quelques pistes de réflexion montrant l'intérêt pour l'évaluation du « dialogue de leçon ». Parmi les critères utilisés pour évaluer les pratiques des étudiants sont la planification ; gestion de classe ; stratégies pour l'enseignement, apprentissage et évaluation ; le savoir analyser des étudiants. Une importance particulière sera accordée à l'analyse du retour réflexif des étudiants, ce qui les permet de réinvestir dans la pratique à venir les enseignements tirés de cette expérience et de construire les « savoirs de la pratique » (Altet 2001). Les savoirs de la pratique sont des savoirs d'intégration et se construisent « dans l'interaction entre connaissance et information, entre sujet et environnement dans et par la médiation » (Altet, 2001, p. 33). Ils constituent le cœur de la professionnalité enseignante et la mobilisation de tous les types des savoirs est nécessaire pour une construction des savoirs de la pratique de qualité. Ce sont des savoirs pluriels, composites, hétérogènes qui sont recomposés à partir de l'action et qui vont ensemble former la culture professionnelle de l'enseignant.

Une attention particulière sera accordée donc à la mesure dans laquelle cette démarche particulière favorise ou non la dimension formative de l'évaluation (et supérieure à un dispositif d'évaluation de la pratique classique) et en ce faisant la construction des savoirs enseignants.

Mots-clés : évaluation formative ; savoirs de la pratique ; professionnalité

Références bibliographiques

- Alhadef-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Eds.). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck. Première édition publiée 1996.
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 28-49. <http://www.analysedepratique.org/?p=1062>.
- Clerc, A. et Martin, D. (2011) « 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*, <http://journals.openedition.org/ripes/514>
- Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : Mais selon quelle temporalité ? *Phronesis*, 7(2), 65-74.
- Lollia, M., & Issaieva, E. (2020) Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer*.
Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1, 181-192.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 125-140). Bruxelles : De Boeck.
- Takeshi Miyakawa et Carl Winslow, « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon », *Éducation et didactique* [En ligne], 3(1), <http://journals.openedition.org/educationdidactique/420>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. De Boeck université.

(Contribution 3) Autorégulation et Autoévaluation, deux implicites à considérer dans la construction des apprentissages chez les résidents-es en médecine québécois-es et chez les internes en médecine français-es

Francois Xavier Kemtchuain Taghe

****Résumé court****

Le renouveau pédagogique appelée Approche Par Compétences consacre la situation de travail comme situation évaluative et d'apprentissage (Grégoire, Gagné, Montreuil et Cummings, 2016, p.1). Aussi, l'étudiant-e en médecine de 3e cycle est appelé-e à développer des compétences en lien avec l'exercice d'un métier alors qu'il ou elle vit son quotidien sous le mode de la souffrance psychologique. Subir « les humeurs du supérieur hiérarchique [mais aussi] des conflits envenimés par des “hypocrisies”, des “rumeurs” ou de la “pression” et des “critiques” émises sur leur travail ou leur “caractère” » (Bouteiller et Cordonnier, 2013, p.12). Seulement, la disparition sporadique des superviseurs-es de stages occasionne une dévalorisation des savoirs de l'expérience et oblige à une détente des rapports sociaux objectivés par des interactions informelles (Audétat et Laurin, 2010). L'autorégulation (Carré, 2010) consécutive à l'autoévaluation permet au-à la résident-e ou à l'interne en médecine de maîtriser les émotions négatives générées lors des interactions afin de vivre pleinement les expériences d'apprentissage qu'elles soient formelles ou informelles. L'objectif de cette communication est de présenter l'autorégulation et l'autoévaluation comme deux habiletés favorables aux apprentissages alors que le sujet vit son quotidien sous le mode de la souffrance psychologique. À partir du modèle de l'apprentissage en situation de Dilthey (Finger, 1984), nous avons analysé et interprété des données collectées à partir des discours de deux résidents en médecine québécois-es et deux internes en médecine français-es. À la suite de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé et Muchielli, 2012) nous avons observé et schématisé la contribution de l'articulation autorégulation et autoévaluation et l'apport de celle-ci au développement autonome des apprentissages.

****Résumé long****

Le 24 juillet 1997 correspond à la date d'entrée en vigueur du décret missions qui donne le coup d'envoi en Europe (Belgique, Suisse romote, France) de l'innovation pédagogique baptisée Approche Par Compétences. Commencée au Québec depuis 1993 « à la suite du mouvement initié aux États-Unis par le collège Alverno (1976) sur la formation des compétences » (Louis, 2008, p.753), le mouvement de l'Approche par Compétences va provoquer des renouvellements, voire des refontes complètes de programmes en milieu universitaire. Au Canada, comme partout ailleurs dans les pays développés, on assiste à une génération de programmes dits innovants axés sur le développement de compétences professionnelles et privilégiant des méthodes d'apprentissage actives (Bélisle, 2015). Les facultés de médecine européennes et américaines du Nord n'échapperont pas aux critiques apportées par le vent de la professionnalisation. On assiste ici à une rupture avec l'ancien paradigme (celui de l'enseignement ou paradigme de transmission) et l'arrimage au nouveau paradigme de l'apprentissage (ou paradigme de transaction) porté par l'association des tendances cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes, à l'orée des années 2000 (Kaufman, 2002). Ce qui change, c'est d'abord la posture de l'enseignant qui passe de transmetteur des informations et/ou d'organisateur des objectifs d'apprentissage à celui de facilitateur dans le processus d'acquisition des apprentissages : « L'apprentissage n'est plus uniquement le fait de l'enseignant, mais est partagé à parts égales avec l'interne [ou le résident en médecine], qui devient acteur de son

apprentissage » (Michelon et Sitter, 2016, p.21). C'est ensuite une demete à penser différemment les liens entre apprentissage, enseignement et évaluation en envisageant leurs articulations dynamique au sein de la démarche pédagogique initiée par l'enseignant (Howe et Ménard, 1993). C'est enfin, la posture du-de la résident-e ou de l'interne en médecine « qui devient acteur de son apprentissage » dicit Michelin et Sitter (2016, p.21). La démarche d'évaluation étant désormais axée sur les compétences (Lebel et Bélair, 2004), l'interne ou le-la résident-e en médecine est appelé-e à démontrer en contexte ce qu'il ou elle sait, ce qu'il ou elle sait faire ou alors ce qu'il ou elle sait utiliser (Ibid.). Autrement dit, l'interne ou le-la résident-e en médecine est obligé-e de mobiliser des savoirs et des savoir-faire appropriés à la situation. La médecine étant un métier adressé à autrui, on s'attend aussi à ce que le-la jeune médecin en formation se soucie de la clientèle en manifestant un savoir être respectueux en l'endroit du-de la client-e. Il s'agit ici d'une demete à prendre en compte le « dialogue entre activité et formation » (Maubant, 2013, p.184) qui devrait interagir avec un autre celui de « l'environnement et les sujets » (Ibid.). Dans cette perspective, la pratique réflexive est d'une importance particulière. Elle permet au-à la résident-e ou à l'interne en médecine de revenir sur ses actions (dans le feu de l'action ou sur l'action) dans le but de les (actions) améliorer (Schön, 1994). Cela suppose d'une part la présence d'un modèle prescriptif sur lequel est inscrit ce que les jeunes médecins en formation auraient dû-ues faire par rapport à ce qu'ils ou elles ont fait (processus individuel de la pratique réflexive) et d'autre part qu'à côté de ce processus individuel, se trouve un autre collaboratif dans lequel les jeunes médecins en formation interagissent avec les superviseurs-es de stages, les co-internes, les paramédicaux et les patients-es experts-es pour réfléchir sur son action. Il s'ensuit que la situation de travail est devenue non seulement une situation évaluative « Comme l'évaluation clinique, l'évaluation pédagogique doit être ciblée. L'enseignant doit avoir à l'esprit différents diagnostics différentiels précis lorsqu'il questionne et observe l'apprenant » (Lacasse, Théorêt, Skalenda et Shirley, 2012, p.234) mais aussi une situation d'apprentissage : « en approche par compétences, l'apprentissage se déroule dans l'action, dans des situations cliniques réelles ou simulées » (Grégoire, Gagné, Montreuil et Cummings, 2016, p.1).

Seulement, l'interne ou le-la résident-e en médecine à qui on demete développer des compétences en lien avec l'exercice d'un métier, vit simultanément en situation de travail et de façon sporadique la dévalorisation des savoirs d'expérience associée à la disparition des superviseurs-es : « La pratique régulière de la supervision clinique nous rend modestes et réalistes en ce qui concerne le temps réellement disponible pour travailler individuellement avec chaque résident [ou interne en médecine] » (Audétat et Laurin, 2010, p.294). Il subit aussi « les humeurs du supérieur hiérarchique [mais aussi] des conflits envenimés par des “hypocrisies”, des “rumeurs” ou de la “pression” et des “critiques” émises sur leur travail ou leur “caractère” » (Bouteiller et Cordonnier, 2013, p.12). L'autoévaluation ou la réflexion sur sa propre performance (Lebel et Bélair, 2004) amène l'interne ou le-la résident-e en médecine à reconnaître son niveau de connaissance et cherche à combler les écarts de connaissances à partir des sources informelles (interaction avec les co-internes ou co-résidents-es en médecine, internet, simulateurs, les patients-es) et formelles (traces d'apprentissage laissées par le-la jeune médecin en formation lors des évaluations formatives). L'autorégulation (Carré, 2010) consécutive à l'autoévaluation permet au-à la résident-e ou à l'interne en médecine de maîtriser les émotions négatives générées lors des interactions afin de vivre pleinement les expériences d'apprentissage qu'elles soient formelles ou informelles.

Dans cette communication, nous proposons de présenter l'autorégulation et l'autoévaluation comme deux habiletés favorables aux apprentissages dans un contexte où le sujet apprenant vit son quotidien sous le mode de la souffrance psychologique. Le modèle de l'apprentissage en situation de Dilthey (Finger, 1984) a été au centre de l'analyse. La réalité humaine étant une construction sociale appartenant aux acteurs ou aux actrices de la situation en question, nous avons laissé ces publics

verbaliser leur vécu expérientiel. Via la méthodologie de la théorisation ancrée (Paillé et Muchielli, 2013), nous avons observé et schématisé, à partir de l'interprétation des données issues des discours de deux internes en médecine français-es et de deux résidents-es en médecine québécois-es, la contribution de l'articulation autorégulation et autoévaluation à la construction des connaissances chez ces publics.

Mots-clés : régulation de contrôle, autoévaluation, réflexion interactionnelle, autorégulation, dispositifs par alternance

Références bibliographiques

Audétat, M.-C. et Laurin, S. (2010). Supervision du raisonnement clinique. Méthodes et outil pour soutenir et stimuler un raisonnement clinique efficace. *Canadian family physician*, 56(3), 294-296.

Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences pour un apprentissage durable.

In J. L. Leroux (Dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (pp.129-153). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC

Bouteiller, M. et Cordonnier, C. D. (2013). Contraintes à l'origine de la souffrance des internes en médecine : analyse par entretiens semi-dirigés (thèse de médecine inédite). Université Joseph Fournier, Grenoble, France.

Carré, Ph. (2010). L'autodirection des apprentissages. In Ph. Carré, A. Moisan et D.

Poisson (Dir.), *L'autoformation. Perspectives de recherche* (PP.117-167). Paris, France : PUF.

Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique : les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*. Montréal, QC : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente.

Grégoire, G., Gagné, É.-R, Montreuil, J.-F. et Cummings, B.-A. (2016, octobre). L'apprentissage en approche par compétences. Mot des vice-doyens du premier cycle. Repéré à <http://www.cmq.org/nouvelles-pdf/n-1-2016-10-28-fr-apprentissage-en-approche-par-competences.pdf?t=1601515117171>

Howe, R. et Ménard, L. (1993). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages.

Étude des croyances et des pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Québec, Québec : Collège Montmorency.

Kaufman, M. D. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie médicale*, 3(3), 145-147.

Lacase, M., Théorêt, J., Skalenda, P. et Lee, S. (2012). Situations d'apprentissage problématiques en éducation médicale. Outils novateurs et structurés pour l'évaluation, le diagnostic pédagogique et les interventions. Partie 2 : examen objectif, diagnostic et plan. *Canadian family physician*, 58(7), 418-420

Lebel, C. et Bélair, L.M. (2004). Évaluer pour transformer. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 27-32.

Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. 34(3), 753-768.

Maubant, Ph. (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation les métiers adressés à autrui*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Michelon, L. et Sitter, A.-S. (2016). *Autoformation : représentations et pratique des internes de médecine générale lyonnais* (thèse d'exercice en médecine générale inédite). Université Claude Bernard, Lyon, France.

Q

Paillé, P. et Muchielli, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Dunod.

Autorégulation et autoévaluation, deux implicites favorables à la construction des apprentissages chez les résidents et chez les internes en médecine en situation d'autonomie

Résumé

Les écrits affirment que la supervision des internes et des résidents en médecine est une gageure clinique. Ceci est lié à la saturation par la demande du système hospitalier en sous-effectif chronique. Le corollaire est la prise en charge des patients par les résidents et les internes en médecine alors qu'ils sont encore en formation. La question de départ est de savoir comment ces jeunes médecins en formation s'en sortent dans des situations de travail cliniques alors qu'ils vivent la dévalorisation des savoirs d'expérience. Nous avons procédé par l'échantillonnage théorique et deux internes et deux résidents en médecine ont été retenus. Ces participants à l'étude ont originé des facultés de médecine de Sherbrooke, Montréal et Angers. Le guide d'entretien a été progressivement stabilisé en fonction des données de terrain. La théorisation ancrée a été utilisée comme méthode d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016). Après analyse des données, nous avons constaté que les internes et les résidents en médecine interviewés vivent l'absence du superviseur de stages à certains moments de leur parcours en résidence ou en internat en médecine. Ces jeunes médecins en formation mobilisent les habiletés d'autoévaluation et d'autorégulation pour résoudre les situations auxquelles ils font face. Ce qui nous a amené à poser la question de recherche suivante : comment articuler les processus d'autoévaluation et d'autorégulation dans des modèles qui les appréhenderaient conjointement et qui permettraient au résident ou à l'interne en médecine de vivre pleinement les expériences d'apprentissage ? Trois processus articulant autorégulation et autoévaluation ont ainsi été élaborés et mis en évidence. Disons en guise de conclusion que l'autonomie que vit le résident ou l'interne en médecine est dépendante puisque les réalisations effectuées en situation de travail sont confrontées à l'hétéroévaluation notamment dans des situations de contre-visites.

Introduction

Le mouvement Approche Par Compétences (APC) provoque des renouvellements, voire des refontes complètes de programmes en milieu universitaire. Ces changements se traduisent par la génération de programmes dits innovants axés sur le développement des compétences professionnelles et privilégiant les méthodes d'apprentissage actives (Bélisle, 2015). Les facultés de médecine ne sont pas en reste. Au Canada et en France, l'on assiste à une rupture avec le paradigme de l'enseignement ou paradigme de la transmission et un arrimage au paradigme de l'apprentissage (ou paradigme de la transaction) qui devient le levier central du nouveau pédagogique appelé APC (Kaufman, 2002). Il résulte de cette transmutation pédagogique tout d'abord, un changement de posture de l'enseignant qui devient facilitateur dans le processus d'acquisition des apprentissages : « le rôle de l'enseignant change également. Ce dernier devient le guide et l'accompagnant de l'interne, l'aidant à développer ses stratégies d'apprentissage et à acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la médecine générale » (Michelon et Sitter, 2016, p.21). Ensuite, une restructuration de l'approche de formation médicale désormais pensée, organisée et valorisée à l'intérieur de l'activité professionnelle : « en approche par compétences, l'apprentissage se déroule dans l'action, dans des situations cliniques réelles ou simulées » (Grégoire, Gagné, Montreuil et Cummings, 2016, p.1). Enfin, une redéfinition du rôle de l'interne ou du résident en médecine qui devient dorénavant l'élément proactif de son propre apprentissage comme découvert chez Michelin et Sitter (2016, p.20) : « le rôle de l'étudiant dans sa formation change, et passe de passif -avec une transmission

verticale des connaissances (du professeur vers l'interne) -à actif. ». La situation de travail étant devenue une situation formative et évaluative, le jeune médecin en formation est appelé à démontrer en contexte ce qu'il est, ce qu'il sait faire ou alors ce qu'il sait utiliser. La réflexion sur son propre apprentissage se trouve au centre du développement des connaissances. En réfléchissant sur son propre apprentissage, le jeune médecin en formation remet en question son agir professionnel et découvre des écarts de connaissance qu'il est appelé à combler. Cet apprentissage basé sur la réflexion est favorisé si l'interne ou le résident en médecine se trouve proche d'un médecin sénior c'est-à-dire un professionnel plus expérimenté que lui. Cependant, les écrits affirment que la supervision des internes et des résidents en médecine est une gageure clinique¹⁷. Ceci est lié à la saturation par la demande du système hospitalier en sous-effectif chronique¹⁸. Le corollaire est la prise en charge des patients par les résidents et les internes en médecine alors qu'ils sont encore en formation. La question de départ est de savoir comment ces jeunes médecins en formation s'en sortent dans des situations de travail cliniques auxquelles ils font face alors qu'ils vivent la dévalorisation des savoirs d'expérience.

Méthodes

Pour apporter des éléments de réponse à cette question portant sur un objet d'étude peu documenté sur le plan scientifique, nous avons utilisé l'échantillonnage théorique. Le choix des participants à l'étude a été fondé sur la complétion du second cycle des études médicales et l'inscription valide dans un troisième cycle des études médicales dans une université française ou québécoise. La richesse des informations résultant beaucoup plus de la qualité des participants à l'étude que de leur quantité, nous avons interviewés deux résidents et deux internes en médecine originant des facultés de médecine de Sherbrooke, Montréal et Angers. L'instrument de collecte de données utilisé a été un guide d'entretien progressivement stabilisé en fonction des données de terrain (Laperrière, 1997). Les récits de parcours professionnel des participants à l'étude (Marjolaine, Emma, Élvine et William) sont consignés dans la thèse de doctorat en éducation *Conditions de l'apprentissage expérientiel chez les résidents-es en médecine québécois-es et chez les internes en médecine français-es* repérable sur le site Savoirs/Université de Sherbrooke à partir de la page 727. La théorisation ancrée a été utilisée comme méthode d'analyse des données collectées (Paillé et Mucchielli, 2016). La théorisation ancrée procédant par la recherche des occurrences et des divergences favorisant la modélisation de la réalité vécue par les participants à l'étude, nous avons observé que les internes et les résidents en médecine font face à la dévalorisation des savoirs d'expérience : « *je me sentais toute seule par rapport à mes fonctions.* » (Marjolaine, interne en psychiatrie, p.799). Les émotions négatives s'ensuivent lorsque la compétence perçue et le contrôle sur les activités de réalisation sont faibles. Cependant, le découragement et l'abandon du programme sont empêchés par la mobilisation des habiletés favorables à l'apprentissage telles que l'autorégulation et l'autoévaluation. Nous avons ainsi été obligés de préciser la question de recherche que nous avons formulé comme suit : comment articuler les processus d'autoévaluation et d'autorégulation dans un modèle qui les appréhenderait conjointement et qui permettrait au résident ou à l'interne en médecine de vivre pleinement les expériences d'apprentissage?

Résultats

¹⁷ « La pratique régulière de la supervision clinique nous rend modestes et réalistes en ce qui concerne le temps réellement disponible pour travailler individuellement avec chaque résident » (Audétat et Laurin, 2010, p.294).

¹⁸ bonnici, b. (2020). réflexion autour de la saturation du système de santé et pénurie de moyens. portée et limites du système de santé. réflexion introductive. repéré à

http://www.ee-paccorse.com/img/pdf/030420_b_bonnici_saturation_systeme_sante.pdf.

Trois processus articulant autoévaluation et autorégulation et favorisant l'apprentissage¹⁹ ont été élaborés et modélisés comme suit.

1. L'apprentissage est favorisé dans l'articulation de l'autoévaluation et l'autorégulation du processus d'apprentissage

Des discours des internes et résidents en médecine interviewés, il ressort que ces publics se retrouvent très souvent face à des situations de travail qu'ils doivent résoudre en toute autonomie, c'est-à-dire en l'absence totale du superviseur de stages. Lorsque la prise en charge est jugée non efficiente, le jeune médecin en formation se trouve à « reprendre toute l'histoire toute la consultation et puis voire pourquoi ça n'a pas marché dans ce cas quoi, pourquoi je n'ai pas pu adapter ce que j'avais appris, ce que j'ai tiré de mon enseignement pratique et théorique pourquoi cette fois-ci ça n'a pas marché, est-ce qu'il y a forcément quelque chose autour duquel je suis passé que j'ai loupé quoi. » (Emma, interne en médecine, p.770). Ce regard réflexif sur le processus d'apprentissage a aussi été observé chez Élvine, résidente en médecine : « je ne sais pas si je peux donner un exemple particulier mais mettons j'ai une rencontre avec un patient je trouve que ça s'est mal passé ou il ne fait pas ce que je lui dis ou j'ai de la misère à lui poser de questions ou j'ai de la misère à assister à son entrevue ou il y a un problème médical je n'ai aucune idée c'est quoi ben ne ne vais pas faire comme ben tant pis. Je vais essayer de voir comment faire pour améliorer ça c'est quoi le problème dans cette rencontre là c'est quoi les stratégies que je peux faire j'essaie de revoir j'essaie d'appliquer des stratégies différentes. Je trouve que c'est beaucoup plus de cette façon je trouve que c'est une stimulation à aller chercher plus loin eh. Pis on teste ha j'ai essayé pis là ça bien marché. Je vais essayer avec d'autres patients et puis là ça marche moins bien qu'est-ce que je peux faire de différent par exemple » (Élvine, résidente en médecine, p.902). Ce qui ressort des discours d'Emma et d'Élvine c'est un jugement porté sur la démarche de découverte de ce qui n'a pas bien fonctionné dans le processus de prise en charge. Le questionnement réflexif sur la démarche débute par une phase de préparation à l'activité d'autoévaluation. La situation est considérée significative pour le jeune médecin en formation. Il observe que le dysfonctionnement du processus de prise en charge est lié à des ressources internes ou externes qu'il n'a pas développées. L'estimation des forces et des défis sur le plan des apprentissages à acquérir est facilitée par les critères d'évaluation. Cependant, la découverte de ce qu'il y a à conserver, à modifier et le processus de modification du processus d'apprentissage est plutôt facilité par l'autorégulation comme on peut le constater dans le schéma 1 ci-dessous.

¹⁹ L'apprentissage est défini comme le processus d'acquisition des connaissances ainsi que le résultat de celui-ci.

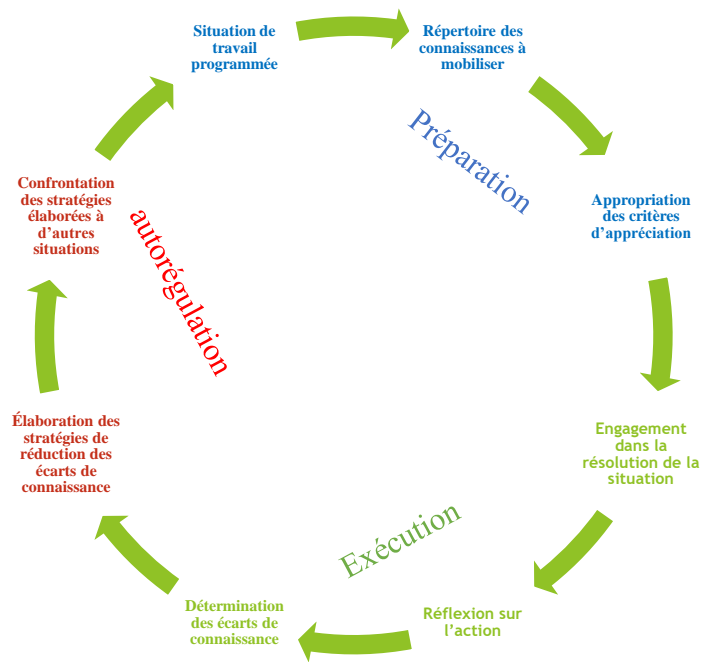


Schéma 1 : l'autoévaluation relève de l'autorégulation du processus d'apprentissage

En situation de travail, les internes et les résidents en médecine sont en situation d'autonomisation mais supervisés par les médecins séniors ou enseignants cliniques dont l'une des responsabilités est d'évaluer les jeunes médecins en formation dans des situations d'apprentissage complètes et complexes (Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010). Ainsi, le référentiel de résolution de la situation de travail est contextualisé c'est-à-dire que la construction des apprentissages se fait sous le mode de la pression de conformité au point de vue du superviseur de stages : «*En général il y a moins de soucis et tout se passe très bien. Parfois il reprend la visite en main et il le fait tout seul. Il fait comme il a envie. Il démonte tout ce que tu as fait. Il fait comme il a envie et voilà.*» (Emma, interne en médecine, p.783).

2. L'amélioration des résultats est favorisé par l'autoévaluation et l'autorégulation comportementale en situation de contrainte

Emma fait le constat de la contrainte vécue en situation de travail. Elle découvre que travailler ce n'est pas seulement résoudre une situation de travail mais c'est aussi faire face à la résistance du réel caractérisée ici par une approche pédagogique jugée autoritaire mieux objectivée dans le discours d'Élvine : «*Hé pis mon cheminement ça été de me dire ces personnes ont l'autorité hé il y a une hiérarchie qui est importante ils ne tolèrent pas très bien d'être contredit. si je veux soulager cette frustration que j'avais à tous les jours de ne pas être capable d'agir comme je voulais agir mais ça a été de laisser faire. D'être complètement soumise et passive à la supervision on était dans la contre réflexion quet je vois un patient il y a une partie de moi qui réfléchis qu'est-ce que le patient a quel est le traitement que je trouve le plus pertinent pour lui et qu'est-ce que le superviseur attend de moi dans cette situation-là. Je dois combiner ces deux pensées pour que quet je vais présenter au superviseur je dois lui dire qu'est-ce que je crois qu'il attend de moi pis cela a vraiment amélioré mes résultats.*» (Élvine, résidente en médecine, pp.884-885). Élvine prend conscience de l'agressivité de l'autorité tutorale. Elle fait ainsi l'expérience de son impuissance face à la toute-puissance des superviseurs qui détiennent le droit de sortie ou de maintien d'un résident ou d'un interne dans le système académique. Elle opère une réflexion sur la situation stressante. Elle réalise que son comportement est rigide et qu'il faudra changer cela. Pour cela, elle va adopter la stratégie de la contre-réflexion qui lui permettra d'aboutir aux résultats escomptés. On peut donc conclure que l'amélioration des

résultats est liée ici à l'autoévaluation comportementale mais beaucoup plus à l'autorégulation comportementale (comme observé dans le schéma 2) puisque l'on constate l'implication des processus d'autoobservation et d'ajustement stratégique sur la méthode d'apprentissage et sur le comportement à adopter face à une équipe tutorale dont l'approche pédagogique est jugée autoritaire.

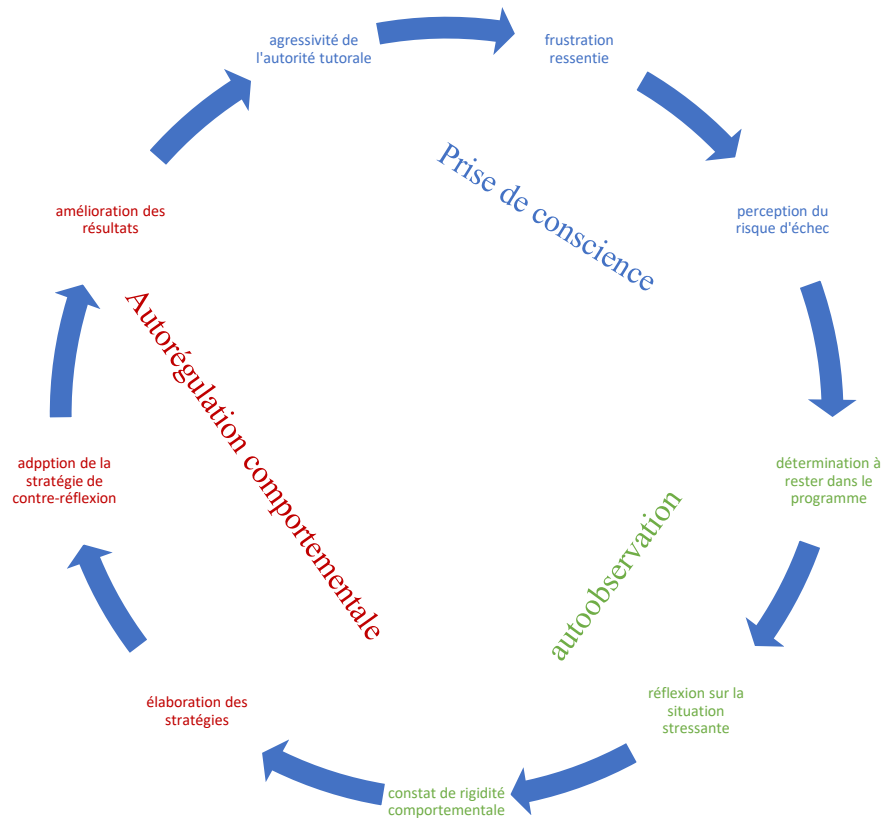


Schéma 2 : l'autoévaluation relève de l'autorégulation comportementale en situation de contrainte

L'approche pédagogique ou tutorale ne constitue pas la seule contrainte à l'origine de la souffrance des internes ou des résidents en médecine interviewés. Ces publics vivent aussi des contraintes organisationnelles telles que la surcharge du travail ou l'allongement du temps de présence à l'origine du stress vécu en situation de travail : « Face au stress eh, qu'il y a une situation qui me stresse, je sens qu'il y a trop de choses qui s'accumulent. J'essaie de me poser, de prendre du recul et d'essayer de cibler ce qui est important et ce qui l'est moins. Je vais essayer de hiérarchiser les tâches. Et du coup commencer par ce qui est important. Déjà pour m'aider déjà à me détresser et puis en plus je n'hésite pas à l'entourage le matin qu'on fait les visites et que l'infirmier qui me suit, je n'hésite pas à lui dire et bien écoutes là c'est compliqué je suis dans le rouge. J'hiérarchise de cette façon. Je vais m'organiser de cette façon pour que ça soit le plus facile possible. Si toi tu peux m'aider de ton côté fais tout ce que tu peux pour m'aider. Oui j'essaie de me relancer de mon côté. » (Emma, interne en médecine, p. 737).

3. L'apprentissage est favorisé par l'autoévaluation et l'autorégulation environnementale en situation de contrainte

Emma perçoit la situation traumatique. Décider à retrouver la perception de contrôle pour augmenter son estime de soi en situation de travail, elle va analyser l'information sensorielle et découvrir que si elle veut s'en sortir de cette situation traumatique, elle devra procéder par la hiérarchisation et la priorisation des tâches. L'apprentissage réfère ici à la capitalisation d'une réponse à une situation stressante schématisé par la figure 3 ci-dessous.

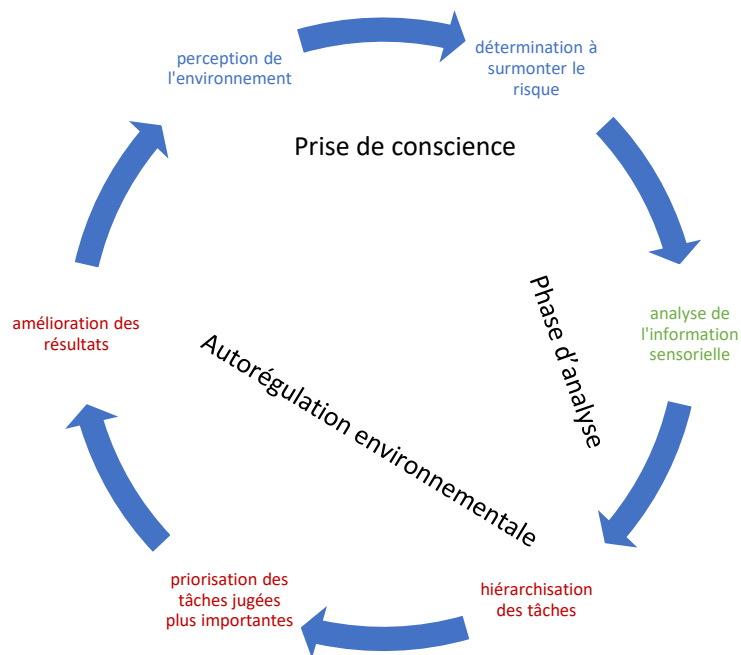


Schéma 3 : l'apprentissage est favorisé par l'autoévaluation et l'autorégulation environnementale en situation de contrainte

Discussion/Conclusion

Nous avons mis en lumière les processus que nous jugeons significatifs sans pour autant être exhaustifs. Nous avons constaté que l'autoévaluation et l'autoévaluation étaient deux habiletés nécessaires à l'apprentissage chez les publics interviewés. Cependant, l'autoévaluation et l'autorégulation comme deux implicites sous-tendant l'amélioration des résultats tirent leur efficacité des facteurs de protection (individuels, interactionnels).

Références bibliographiques.

- Audétat, M.-C. et Laurin, S. (2010). Supervision du raisonnement clinique. Méthodes et outil pour soutenir et stimuler un raisonnement clinique efficace. *Canadian family physician*, 53(3), 294-296.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences pour un apprentissage durable. In J. L. Leroux (Dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (pp.129-153). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC
- Bonnici, B. (2020). *Réflexion autour de la saturation du système de santé et pénurie de moyens. Portée et limites du système de santé. Réflexion introductive*. Repéré à http://www.ee-paccorse.com/IMG/pdf/030420_b_bonnici_saturation_systeme_sante.pdf.
- Grégoire, G., Gagné, É.-R, Montreuil, J.-F. et Cummings, B.-A. (2016, octobre). *L'apprentissage en approche par compétences. Mot des vice-doyens du premier cycle*. Repéré à <http://www.cmq.org/nouvelles-pdf/n-1-2016-10-28-fr-apprentissage-en-approche-par-competences.pdf?t=1601515117171>
- Kaufman, M. D. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie médicale*, 3(3), 145-147.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J.Pourpart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.309-333). Boucherville, QC : Canada.
- Michelon, L. et Sitter, A.-S. (2016). *Autoformation : représentations et pratique des*

internes de médecine générale lyonnais (thèse d'exercice en médecine générale inédite).
Université Claude Bernard, Lyon, France.

Paillé, P. et Muchielli, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France :
Dunod.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de
l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour
optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266.

Session 34 – Symposium long F3

(Contribution 1) Une étude de cas pour analyser la congruence de dispositifs évaluatifs dans une formation à visées professionnalisantes

Christophe Gremion, Roberto Gatti, Véronique Le Roy et Veronika Bürgi

****Résumé court****

Les acteurs des dispositifs de formations à visées professionnalisantes évoluent fréquemment dans une situation paradoxale. D'une part, ils ont pour mission de soutenir le développement de l'autonomie et de la réflexivité de la personne en formation alors que, d'autre part, ils visent la conformité des pratiques à un genre professionnel reconnu comme norme attendue. La première situation relève de l'accompagnement qui se revendique du paradigme de l'apprentissage alors que la seconde relève de la guidance qui se caractérise, pour sa part, plus proche du paradigme de l'enseignement.

Deux paradigmes qui colorent les dispositifs de formation, mais ceux-ci ne sont jamais ou tout blanc ou tout noir, et la transmission des bonnes pratiques à appliquer, issues de données probantes, côtoient des ateliers d'intégration ou autres moments d'analyses de pratiques s'inscrivant dans une visée interprétative et compréhensive.

Ce qui se voit dans les dispositifs de formation donne une impression métissée entre les deux logiques. Mais qu'en est-il au moment de l'évaluation finale des apprentissages réalisés dans ces dispositifs et que vivent les personnes en formation lorsqu'elles prennent conscience de ces tensions ? Pour le savoir, nous nous intéressons au parcours de formation à l'enseignement de Dolaine²⁰, photographe se formant pour enseigner la photographie. En 4 ans et sur la base d'une vingtaine de rencontres, nous avons cherché à comprendre son parcours, la manière dont elle a pu profiter de la formation qui lui était proposée, sa perception des intentions dirigeant les différentes procédures de qualification balisant ce parcours de professionnalisation. Elle nous donne à voir l'envers du décor. Là où les concepteurs de formations débordent d'inventivité pour tenter de dépasser ce paradoxe, elle nous donne à voir ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a perçu, l'incohérence voire l'hypocrisie, a minima l'incompréhension face au manque de congruence, le revers de la médaille des ingénieries professionnalisantes.

****Résumé long****

Les acteurs des dispositifs de formations à visées professionnalisantes évoluent fréquemment dans une situation paradoxale (Roger & Maubant, 2011). D'une part, ils ont pour mission de soutenir le développement de l'autonomie et de la réflexivité de la personne en formation (Gather Thurler, 2006) alors que, d'autre part, ils visent la conformité des pratiques (Boltanski, 2009) à un genre professionnel reconnu comme norme attendue (Clot, 1999). La première situation relève de l'accompagnement qui se revendique du paradigme de l'apprentissage (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) alors que la seconde relève de la guidance qui se caractérise, pour sa part, plus proche du paradigme de l'enseignement (Gremion & Maubant, 2017).

Deux paradigmes qui colorent les dispositifs de formation, mais ceux-ci ne sont jamais ou tout blanc ou tout noir, et la transmission des bonnes pratiques à appliquer, issues de données probantes que l'enseignant pourra appliquer (Larose & Ottereyes, 2019), côtoient des ateliers d'intégration ou autres

²⁰ Prénom d'emprunt

moments d'analyses de pratiques s'inscrivant dans une visée interprétative et compréhensive (Radford, 2019).

Pour Larose et Ottereyes (2019), la place de la trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement est d'être un indice (Serres, 2002, p. 5) qu'il importe de repérer régulièrement pour le transformer en données probantes. En effet, selon ces auteurs, seul ce type d'informations permet d'obtenir des résultats objectivés par la recherche et susceptibles d'être transformés en prescription des « meilleures pratiques » à faire adopter par les praticiennes et les praticiens. A l'inverse, Radford (2019) nous propose une vision de la trace qui, sans recherche de compréhension et interprétation, n'existe pas. S'appuyant sur les écrits de Bakhtin, l'auteur s'oppose à l'idée de dissocier le signe de la recherche de compréhension, puisque la trace est produite à l'intérieur d'un cadre théorique. Partant de là, l'ontologie de la trace ne peut être que fonction des multiples perspectives rencontrées et rend ainsi toute modélisation des phénomènes sociaux impossibles.

Entre la trace « objet constitutif de la preuve » et la trace « objet de recherche de compréhension », ce qui se voit dans les dispositifs de formation donne l'impression d'intentions qui ne sont pas toujours claires, qui oscillent entre une logique et l'autre. Mais qu'en est-il au moment de l'évaluation finale des apprentissages réalisés dans ces dispositifs et que vivent les personnes en formation lorsqu'elles prennent conscience de ces différentes intentions ? La formation cherche-t-elle à contrôler l'utilisation de la bonne pratique prescrite ou à observer et tenter de comprendre l'efficacité de la pratique à la lumière de l'interprétation qui peut en être faite ?

Pour le savoir, nous nous intéressons au parcours de formation à l'enseignement de Dolaine. Photographe de métier, elle se forme durant trois années pour obtenir un diplôme d'enseignement de la photographie. En 4 ans, nous la rencontrons une vingtaine de fois : dans sa classe lors d'accompagnements de la pratique, en entretiens individuels à visées réflexives, en rencontres de petits groupes d'analyses de pratiques, lors d'entretien de recherche. Dolaine nous permet de découvrir le monde de la formation selon son propre point de vue. Son propos nous permet de comprendre son parcours, la manière dont elle a pu profiter de la formation qui lui était proposée, sa perception des intentions dirigeant les différentes procédures de qualification balisant ce parcours de professionnalisation. Elle nous donne à voir l'envers du décor. Là où les concepteurs de formations débordent d'inventivité pour tenter de dépasser ce paradoxe, elle nous donne à voir ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a perçu, l'incohérence voire l'hypocrisie, a minima l'incompréhension face au manque de congruence, le revers de la médaille des ingénieries professionnalisantes. Mais ses propos nous permettent aussi d'entrevoir des possibles, reliant la preuve à la recherche de compréhension, et ce au service de sa formation.

Mots-clés : formation professionnalisante, conformité aux bonnes pratiques, regard critique, posture interprétative

Références bibliographiques

Boltanski, L. (2009). De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation. Gallimard.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Presses universitaires de France.

Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. Formation et pratiques d'enseignement en question. Réflexivité et formation des enseignants, 3(13-30).

Gremion, C., & Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. Phronesis, 6(4), 1-10.

Larose, F., & Ottereyes, J.-A. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, HS 3, 127-141.

Radford, L. (2019). Trace, ontologie, politique et apprentissage. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, HS 3, 15-31.

Roger, L., & Maubant, P. (2011). Les pratiques éducatives des enseignants : Entre savoirs d'enseignement, savoirs d'expérience et savoirs professionnels. In Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire (p. 213-241). Presse de l'Université du Québec.

Serres, A. (2002). Quelle(s) problématique(s) de la trace ? Texte d'une communication prononcée lors du séminaire du CERCOR (actuellement CERSIC). https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397/

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck.

(Contribution 2) Les enjeux d'une évaluation multiréférentielle et émancipatrice dans les formations par alternance

Marc Boutet

****Résumé court****

Cette communication s'appuiera sur l'analyse de situations d'évaluation vécues au sein d'un programme de formation initiale à l'enseignement dans lequel les stages sont systématiquement réalisés en alternance avec les cours. Nous mettrons en lumière l'exigence de concilier les diverses perspectives des formateurs et des formatrices de même que leur rôle pour que les démarches évaluatives servent le projet de développement professionnel des stagiaires.

****Résumé long****

Se rapprocher du terrain pour former, c'est accepter de composer avec la complexité et la diversité des situations professionnelles réelles. L'accompagnement de cette expérience navigue constamment entre l'application de normes propres à la profession, et l'affirmation d'une identité professionnelle en construction. D'un côté, les milieux professionnels et les milieux de formation sont porteurs de propositions plus ou moins explicites quant aux actions professionnelles alors que, de l'autre, des personnes tentent de définir leur profil de pratique future. Selon la posture adoptée par les personnes qui les accompagnent, les personnes en formation se trouvent soumises à une plus ou moins grete tension entre le développement et la démonstration de leurs compétences ainsi qu'entre réussir leurs interventions ou apprendre de leurs erreurs. Le moment de l'évaluation sommative d'une activité de formation en alternance est un moment décisif qui révèle dans quelle mesure l'accompagnement offert aux stagiaires est parvenu à miser sur ces tensions pour nourrir une dynamique de développement professionnel continu et durable (Jorro, 2010 et 2016).

L'évaluation en contexte de formation par alternance s'appuie sur un jugement professionnel multiréférentiel (Mottier Lopez et Allal, 2010) exercé par plusieurs acteurs et actrices de la formation. Du point de vue des personnes évaluées, cette multiplicité des regards peut les projeter sur la voie de l'émancipation ou, au contraire, bloquer ce processus. À partir de nombreux cas vécus dans un programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'université de Sherbrooke (Boutet et al. 2016), nous tenterons, dans cette présentation, de poser et de débattre les enjeux d'une approche de l'évaluation dans laquelle le but visé est que les stagiaires s'auto-évaluent comme nous les évaluons (Boutet et al., 2016). Les questions suivantes seront abordées :

- Qui devrait participer au processus d'évaluation sommative d'un stage ?
- Quel est le rôle de chacun.e ?
- Comment peuvent être conjugués les regards pluriels (Altet, 2002) portés sur les prestations évaluées ?
- Quelle place devrait être faite à l'autoévaluation et à l'évaluation entre pair.e.s ?

Mots-clés : postures évaluatives, autoévaluation, rôle des formateurs de terrain, relation milieu professionnel et milieu de formation, dialogue entre formateurs

Références bibliographiques

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.

Boutet, M., Arsenault, M., Ferlet, L. Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches*

Inductives : La pratique réflexive : fondements et expériences diverses, 3(1), p.189-218. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1035199ar>; DOI: 10.7202/1035199ar

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis* – 33(1-2), p. 81-89. Éducation et socialisation [En ligne], 35 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2014.

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ?, in Léopold Paquay et al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010 (), p. 251-264.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. Consulté le 1 août 2018, dans *eJRIEPS* 38 avril 2016 http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ38_Jorro.pdf

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? ... In Léopold Paquay et al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010, pp. 237-249.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Scallon, (1999). *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation* : <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/harmoni.pdf>

Consulté le 01 août 2018.

(Contribution 3) Discussion finale

Dominique Groux

****Résumé court****

Le symposium se terminera par une discussion sur la thématique, discussion qui sera orchestrée par Dominique Groux.

Les questions soulevées dans le texte de cadrage seront reprises et mises en parallèle ou en perspective avec les huit communications précédentes. Pour rappel, le symposium se proposait de s'intéresser aux questions suivantes :

Sens et fonction de l'évaluation des pratiques professionnelles

Quelles fonctions remplit l'évaluation dans ces dispositifs ? Des fonctions diagnostiques, formatives, certificatives, formatrices, voire une combinaison de plusieurs fonctions (Vial, 2012) ? Et à quel moment intervient-elle dans le processus d'apprentissage (Alhadef-Jones, 2014; Gremion, 2018) ?

Références, normes

Selon quel référentiel la pratique est-elle évaluée ? Quelle place pour celui de l'institut de formation, pour celui/ceux du terrain ou pour le référentiel personnel (Amblard, 2015) ? Ces référentiels sont-ils figés et attendus ou ouverts et en débat (Figari, 1994) ?

Statut et rôle des évaluateurs

Qui exerce l'évaluation des pratiques professionnelles ? Est-elle le fait d'une entité externe, d'un processus interne ou d'une négociation (Cardinet, 1990; Gremion, 2020; Strittmatter, 2007) ? Le lead évaluatif est-il pris en charge par les instituts de formation ou par le terrain, trahissant une hiérarchisation des savoirs et compétences proposés dans ces différents lieux de formation ?

Impact de l'alternance sur les pratiques évaluatives

Comment la mise en dialogue entre les différentes logiques telles que production ou formation, recherche d'autonomie ou de contrôle, utilisation des opportunités ou respect du plan de formation enrichit-elle ou bloque-t-elle les pratiques évaluatives ?

****Résumé long****

Difficile de faire un résumé de la discussion, avant que le symposium n'ait eu lieu...

(Symposium G) ~ Vidéoscopie comme aide à l’(auto)évaluation à des fins de professionnalisation

Coordinateur(s) du symposium : Olivier Neuhaus, Christophe Gremion et Marc Blondeau

Texte de cadrage

Aujourd’hui, de nombreux dispositifs de formation se basent sur l’utilisation de l’analyse de vidéos (Gaudin, 2015 ; Gaudin et al., 2018 ; Gaudin et Chaliès, 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017). Parmi les apports principaux sont fréquemment avancés l’ancrage commun et rapide dans une situation professionnelle et la compréhension facilitée de l’inévitable complexité des situations de travail (Leblanc, 2016). Dans la formation des enseignants, comme dans d’autres domaines, différents dispositifs²¹ ont été mis en place, permettant de travailler sur des vidéos de pairs et d’envisager progressivement d’autres possibles pour agir en formation (Ria et Leblanc, 2012). Si plusieurs études tendent à penser que la vidéoscopie prendra une place de plus en plus importante (Ria, 2015 ; Viau-Guay et Hamel, 2017), les incertitudes et les interrogations liées à cet outil sont nombreuses et contraignent les dispositifs de formations à se remettre constamment en question (Diop et Thiam, 2019).

Parmi ces interrogations surgit régulièrement celle de sa situation dans le continuum normatif-formatif (Figari et Gremion, 2020) qui se décline en plusieurs sous-questions. Faut-il montrer des bonnes ou des mauvaises pratiques (Gaudin et Fletin, 2014) ? Faut-il favoriser l’observation d’un tiers extérieur à l’activité ou donner le primat à l’intrinsèque construit par l’acteur (Theureau, 2006) ? Faut-il l’associer à des dispositifs d’allo-confrontation pour favoriser l’émergence de l’implicite en explicite (Muller et Lussi Borer, 2018) ? Si certains plaident pour une approche résolument constructiviste et non déficitaire au service de la réflexivité (Malo, 2011), d’autres, en revanche, se prononcent pour des pédagogies plus explicites qu’il convient d’appliquer pour exercer efficacement son métier (Derobertmeasure et al., 2015 ; Moussay et al., 2018).

La question du continuum normatif-formatif se pose aussi dans le cadre de l’évaluation. La formation est souvent en équilibre sur la ligne de crête qui sépare une appropriation de gestes du métier (Jorro et Dangouloff, 2018) et le développement de compétences basées sur la rencontre avec des situations problématiques (Blondeau et al., 2021). Dès lors, on peut se demander "que faut-il évaluer, et comment ?" ? Comment construire un jugement évaluatif qui tienne compte à la fois des singularités, de la culture enseignante et des prescrits légaux (Maes, 2021) ? Quel potentiel émancipateur se niche dans ces évaluations ?

La question “d’évaluation émancipatrice” étant centrale dans le colloque, les apports ou limites de l’outil vidéo dans cette optique seront particulièrement intéressants à relever et confronter entre les interventions. Quels indices d’une émancipation apparaissent et quelles conditions sont mises en place pour utiliser l’outil de vidéoscopie comme environnement fertile à son apparition ?

Le but du symposium consistera à partager les pratiques quant à l’utilisation de la vidéo dans différents dispositifs et face à différentes réalités, et d’examiner dans quelles conditions l’évaluation au moyen de la vidéo peut concourir à l’émancipation professionnelle de l’étudiant.

²¹ Néopass@ction - <http://neo.ens-lyon.fr/>, NéopassSup - <http://neosup.ens-lyon.fr/>, Au coeur de l’apprentissage - <https://expo-apprentissage.ch/>, Banque de Séquences Didactiques - <http://www.reseau-canope.fr/BSO/>

Références bibliographiques

- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage. In S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 16-32). Octarès.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, (13-14). <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/201>
- Diop, P. M. et Thiam, O. (2019). *Usage de la vidéo dans la formation des enseignants: Etat de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. Editions L'Harmattan. <https://play.google.com/store/books/details?id=brGMDwAAQBAJ>
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? In N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies* (p. 250-267). Les presses de l'ADMEE. Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombres et perspectives. In L. Ria (dir.), *Former des enseignants au XXIème siècle : 1. Etablissement formateur et vidéoformation* (p. 131-150).
- De Boeck. Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education et professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gaudin, C. et Fletin, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états: quelles options théoriques, quels scénarios? Pour quels effets? Présentation croisée d'un état de l'art.
- Gaudin, C., Fletin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Editions L'Harmattan. <https://play.google.com/store/books/details?id=cpxVDwAAQBAJ> Jorro
- Dangouloff, N. (2018). *Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible*. Recherches, HS, 2018. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861>
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? In V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 141-153). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0141>
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement*. Université Catholique de Louvain.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse084/1008985ar/abstract/>
- Moussay, S., Chaliès, S., Ciavaldini-Cartaut, S. et Gaudin, C. (2018). Une approche culturaliste de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants : repères théoriques. In C. Gaudin, S. Fletin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 145-162). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01774550/>
- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités: le possible, le réel... Vidéoformation et développement. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111715/ATTACHMENT01>

- Ria, L. (2015). Former les enseignants au XXIème siècle: Etablissement formateur et vidéoformation. De Boeck Supérieur. <https://play.google.com/store/books/details?id=dfNFDgAAQBAJ>
- Ria, L. et Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo: Les effets d'une navigation sur Néopass@ ction. Recherches, (7), 99-114. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1403>
- Theureau, J. (2006). Le cours d'action: Méthode développée. Octares éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01107065/>
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits. Revue Suisse des Sciences de l'Education, 39(1), 111-128. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16097

Session 49 – Symposium long G1

(Contribution 1) La vidéoscopie pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels novices

Olivier Neuhaus

****Résumé court****

Cette communication présentera un dispositif proposé aux enseignants professionnels novices en Suisse et axé sur l'utilisation de vidéos, filmées par eux-mêmes, et d'autoconfrontations collectives entre pairs, ouvrant aussi bien à de l'auto-évaluation qu'à de l'évaluation mutuelle.

Dans la formation professionnelle en Suisse, les enseignants troquent leur casquette d'expert d'une profession pour celle de novice en enseignement. Leur entrée dans l'enseignement se fait de manière immersive, sans accompagnement ou soutien autre qu'organisationnel. Pour nombre d'entre eux, ces novices se retrouvent seuls face à leur classe sans soutien pédagogique durant au minimum une année avant de débiter une formation en cours d'emploi à la HEFP (Haute école fédérale en formation professionnelle).

Pour les accompagner dans leur immersion professionnelle, un dispositif basé sur la vidéoscopie a été mis en place dans des établissements du canton de Fribourg. Celui-ci consiste à organiser des autoconfrontations collectives entre enseignants novices sur la base d'extraits vidéo tournés en classe. Basé sur le principe d'enquête collaborative, ce dispositif doit permettre de partir d'une situation problématique pour mener vers un nouvel équilibre. La vidéo est ici le point de départ du processus d'enquête et est utilisée tant pour l'analyse de pratique de tiers, de pairs que pour l'analyse de sa propre activité.

****Résumé long****

En proposant un nouveau dispositif de formation axé sur l'évaluation entre pairs pour les enseignants professionnels novices, cette intervention s'inscrit dans l'axe 3 proposé par les organisateurs du colloque.

Pour de nombreux enseignants professionnels en Suisse romande, l'entrée dans le monde de l'enseignement se fait de manière immersive. En effet, pour des raisons aussi bien organisationnelles que structurelles, dans certains cantons (c'est le cas entre autres dans le canton de Fribourg), aucune formation pédagogique n'est proposée aux novices avant au moins une année de pratique (qui correspond à la fin du temps d'essai suite à l'engagement).

Les enseignants novices troquent ainsi leur rôle d'expert d'un domaine pour celui de novice dans son enseignement, ce qui n'est pas sans provoquer un changement aussi bien d'identité professionnelle que de statut social (Deschenaux & Roussel, 2011) et ceci, dans la majorité des cas, sans soutien ni accompagnement autre qu'administratif durant au moins cette première année qui précède la formation pédagogique en cours d'emploi à la HEFP. Ainsi, par exemple un mécanicien reconnu et expert dans son métier, devient du jour au lendemain enseignant de mécanique, seul devant sa classe. Afin de pallier ce manque d'accompagnement, relevé dans une recherche précédente (Neuhaus, 2019), un dispositif sous forme d'enquête collaborative partant d'analyses vidéos entre pairs a été mis en place dans plusieurs établissements professionnels du canton de Fribourg. Celui-ci fait également office d'une recherche pour un travail de thèse en cours à l'Université de Genève.

Ce dispositif (que l'on nomme « Café pédagogique » au sein des établissements) consiste à former des groupes d'enseignants novices (2 à 3 enseignants par groupe) et de se rencontrer 3 à 4 fois durant la première année d'enseignement. Basé sur le principe d'enquête collaborative (Dewey, 1993), ce

processus doit permettre de partir d'une situation problématique (un doute, une incohérence constatée dans les vidéos) pour mener vers un équilibre retrouvé. Nous empruntons à Muller et Lussi Borer le concept d'environnement augmenté qui consiste à créer un dispositif permettant de « multiplier les interactions à l'environnement ordinaire, [...] postulant que par là-même, les relations à cet environnement vont se transformer » (2017). Ainsi à tour de rôle, chaque novice y présente son extrait vidéo avant que ses collègues n'interviennent, sous forme d'autoconfrontation-collective (Clot, 2018). L'analyse des vidéos par les novices permet ici de créer ou de relever ce fameux déséquilibre dont parle Dewey pour entrer en processus d'enquête.

Durant les rencontres, la vidéo est utilisée sous les trois formes évoquées par Gaudin (2015) : visualisation de vidéos tierces, de vidéos de pairs-novices et de leurs propres vidéos. L'évaluation y est ici formative (Vial et al., 2009) et réalisée entre pairs au regard de ces différentes vidéos prenant ainsi les formes aussi bien d'auto-évaluation que d'évaluation mutuelle (Allal & Michel, 1993).

A des fins de recherche, les autoconfrontations-collectives ont été filmées et transcrites sous forme d'un verbatim. Ces données ont ensuite fait office d'une double analyse : la première par théorisation ancrée (Paillé, 1994) permettant de détecter l'évolution des thèmes abordés et remarques réalisées d'une rencontre à l'autre et la seconde basée sur la détection des processus hypothético-déductifs (Everaert-Desmedt, 1990) permettant de relever la façon dont le processus menant d'une situation problématique à un nouvel équilibre se dessine ainsi que le rôle des pairs et du modérateur présents dans le processus. Ces données seront autant d'indices d'un déplacement voire d'une émancipation des participants dans l'exercice de leur enseignement.

Le but de la communication portera ainsi sur la présentation du dispositif mis en place, les différentes précautions nécessaires à son bon fonctionnement (Leblanc, 2018), ainsi que sur les résultats obtenus lors de ses deux premières années de vie.

La question des pluralités d'évaluations étant au centre de ce colloque, cette communication permettra de relever en quoi ce genre de dispositif, utilisant dans un contexte formatif aussi bien l'auto-évaluation que l'évaluation mutuelle, voire même la co-évaluation (le modérateur prenant également part aux échanges), permet aux enseignants novices de vivre cette année d'immersion dans l'enseignement.

La communication permettra également d'aborder les limites du dispositif ainsi que d'ouvrir des perspectives quant à la suite du parcours des novices concernés lors de leur formation à venir à la HEFP. Les perspectives sur son transfert et son utilisation à d'autres fins ou dans d'autres contextes seront également abordées.

Mots-clés : Vidéoscopie, auto-évaluation et évaluation mutuelle, autoconfrontation collective, formation professionnelle

Références bibliographiques

Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. In P. Perrenoud, L. Allal, & D. Bain, *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.

Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France.

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : Le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.

Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Presse Universitaires de France.

Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif, Introduction à la sémiotique de Ch.S. Peirce*. Mardaga.

- Gaudin, C. (2015). 2ème partie—Chapitre 9 / Vidéoformation au plan international : État de l'art, zones d'ombre et perspectives. In *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition). De Boeck.
- Leblanc, S. (2018). Analysis of Video-Based Training Approaches et Professional Development – CITE Journal. <https://citejournal.org/volume-18/issue-1-18/general/analysis-of-video-based-training-approaches-et-professional-development>
- Muller, A., & Borer, V. L. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>
- Neuhaus, O. (2019). La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N., & De Ketele, J.-M. (2009). L'accompagnement professionnel? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck.

(Contribution 2) Effets de la vidéoscopie à des fins de professionnalisation, voire d'émancipation dans le cadre des évaluations pratiques en situation de travail simulée pour des étudiants ambulanciers

Laurent Perriard, Carole Devene et Christophe Gremion

****Résumé court****

Le métier d'ambulancier, tout comme les soins préhospitaliers en général, est en constante évolution. Depuis la camionnette des services industriels de 1950, équipée d'un brancard et conduite par des personnes en possession d'un brevet de samaritain à l'ambulancier diplômé ES d'aujourd'hui, les attentes sont de plus en plus nombreuses et complexes. Ainsi, la formation professionnelle d'ambulancier s'est transformée en une formation professionnalisante. Les enseignants œuvrent à donner plus de place au développement des compétences qu'à la simple transmission de savoirs ou de savoir-faire puisqu'il est attendu du professionnel qu'il sache prendre les bonnes décisions, qu'il pose les bons gestes dans des situations toujours inattendues et uniques.

Dans la formation actuelle, la simulation est un outil didactique très utilisé pour la formation pratique. Des scénarios de prise en charge simulés sont suivis d'une analyse de pratique en groupe. Les évaluations pratiques suivent le même processus mis à part que l'analyse de pratique est uniquement externe (à l'étudiant), car elle est réalisée par les experts. Dans ces dispositifs, le formateur prend beaucoup de place.

Partant de deux idées 1) que l'autoévaluation est plus formatrice que l'évaluation externe et 2) que l'analyse de vidéo est un temps privilégié pour pratiquer la co-évaluation (croiser autoévaluation et évaluation d'un expert), une étudiante ambulancière propose de mettre en œuvre une expérimentation qui ferait intervenir l'autoévaluation dans une partie de la certification finale.

Les formateurs s'empressent d'accepter, car, pour eux, l'autoévaluation est au cœur du processus de professionnalisation.

L'expérimentation présentée lors de cette communication a été réalisée avec 4 duos d'étudiants ambulanciers, deux duos travaillent de manière habituelle (simulation et évaluation par les experts) et deux duos de manière expérimentale (simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels).

Les propos des étudiants et des experts impliqués sont recueillis pour comprendre les effets de cette expérimentation sur les conceptions du rôle de l'évaluation, sur l'influence de l'exercice d'autoévaluation sur la confiance et l'autonomie des étudiants.

****Résumé long****

L'ES ASUR, l'école d'ambulancier et de soins d'urgence romete a comme mission de former les professionnels du pré hospitalier en Suisse romete. Entre 1950 et 2021, une importante évolution de la formation s'est produite. Depuis la camionnette des services industriels de 1950, équipée d'un brancard et conduite par des personnes en possession d'un brevet de samaritain ou par un mécanicien automobile (Fondation Urgences Santé, 2016) à l'ambulancier diplômé ES d'aujourd'hui, les attentes sont de plus en plus nombreuses et complexes (Vuilleumier et al., 2021). La filière de formation initiale comptant 5400 heures est influencée par l'évolution des besoins de la population. La formation professionnelle d'ambulancier s'est transformée en une formation professionnalisante, impliquant le développement de compétences variées (techniques et non techniques). Les enseignants œuvrent à donner plus de place au développement des compétences qu'à la simple transmission de savoirs ou de savoir-faire puisqu'il est attendu du professionnel qu'il sache prendre

les bonnes décisions, qu'il pose les bons gestes dans des situations toujours inattendues et uniques (Bourgeois & Nizet, 2015).

L'organisation actuelle du cursus de formation à l'ES ASUR s'appuie sur les paradigmes constructivistes de Piaget (Bourgeois & Nizet, 2015) et les concepts de l'accompagnement dans lequel l'enseignant organise les conditions pour que l'étudiant puisse construire son apprentissage (Vial et al., 2009, p. 34-35). Les étudiants alternent stage en milieu professionnel, formation théorique et pratique en école. La formation privilégie l'alternance qui selon Philippe Maubant (2014, p. 29) tente de réconcilier le monde scolaire et le monde réel. Alors que cette vision de l'alternance se restreint à une articulation du temps et des espaces (temps en école et temps en entreprise formatrice), cette communication s'intéresse plus particulièrement à la vision de l'alternance que proposent Gremion et Bouccena (2021). Ils ne perçoivent pas « l'alternance » uniquement comme une succession de lieux ou de temps, mais comme notion soutenant le développement de la didactique professionnelle avec comme souci prioritaire le processus d'apprentissage. Ils soutiennent l'idée qu'acquérir des savoirs et construire des compétences se réalisent parfois hors de la situation d'apprentissage. En reprenant cette idée comme étayage de cette communication, l'alternance est perçue comme un dialogue entre l'étudiant et lui-même durant lequel, ses mouvements internes favorisent une mise en lien entre ce que l'étudiant pense savoir et ce qu'il sait. Entre ce que l'étudiant pense être capable de réaliser et ce qu'il réalise réellement. La source principale d'apprentissage devient la confrontation des schèmes (Gremion & Bouccena, 2021) de l'étudiant à la situation de travail observée.

Les étudiants se destinent à devenir des professionnels devant poser les bons gestes et prendre les bonnes décisions, mais également remettre en question les normes métiers et les faire évoluer. Pour que l'ambulancier en devenir puisse faire évoluer le genre et le style professionnel (Jorro, 2014) en fonction des futurs défis, il semble donc évident et important de lui donner des outils facilitants toute démarche réflexive.

Actuellement, des moments d'évaluation à visée certificative permettant de mesurer la performance individuelle selon des tests standardisés (Younes, 2020, p. 17) sont planifiés tout au long du cursus. L'évaluation formative, encore très centrée sur l'évaluateur (Vial, 2012, p. 243) est également utilisée entre les moments d'évaluation « sommatives » afin de rendre l'étudiant actif dans le processus de régularisation de ses compétences en vérifiant leur acquisition, en analysant leurs erreurs et en mettant en œuvre des remédiations (Vial, 2012, p. 217). Comme pour les évaluations formatives, les évaluations pratiques « sommatives » sont organisées sous forme de simulation durant laquelle l'étudiant prend en charge un patient simulé. Une fois la simulation terminée, les experts (1 enseignant et 1 expert de la pratique professionnelle) portent un jugement sur la base de leurs observations durant l'action. La récolte des données se fait par la prise de note. L'analyse se fait à huis clos entre enseignant et expert. Le feedback est transmis à l'étudiant sous forme de note sur 6 accompagnée de la grille critériée commentée, environ une semaine plus tard.

Ces deux dispositifs évaluatifs donnent beaucoup de place aux formateurs, le jugement est monologique, externe à l'étudiant (Younes, 2020). Cette évaluation externe se concentrant plus sur les résultats (Younes, 2020, p. 254), avec un caractère rigide, ne participerait-elle pas à un genre « déprofessionnalisation » ? Dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contrainte et de soumission (Jorro, 2015). Entre les défis futurs pour ces professionnels de l'urgence en devenir et l'évolution de leur profession par rapport aux mutations ou transformations inévitables du monde du travail et de la société en général, se pose alors la question de l'ingénierie des évaluations afin de la rendre utile et professionnalisante. L'idée est d'étudier l'évaluation visant le développement professionnel et organisationnel (Jorro, 2015)

Partant de deux idées 1) que l'autoévaluation est plus formatrice que l'évaluation externe et 2) que l'analyse de vidéo est un temps privilégié pour pratiquer la co-évaluation (croiser autoévaluation et

évaluation d'un expert), une étudiante ambulancière propose de mettre en oeuvre une expérimentation qui ferait intervenir l'autoévaluation dans une partie de la certification finale. Les formateurs s'empressent d'accepter, car, pour eux, l'autoévaluation est au coeur du processus de professionnalisation.

Cette quête d'évaluation formatrice, au coeur des stratégies volitionniennes visant à protéger le désir d'apprendre et l'investissement en formation (Bourgeois & Nizet, 2015, p. 66), poursuit l'idée d'être utile à la démarche de professionnalisation des étudiants ambulanciers. Elle prend également appui sur le modèle DPAS de la formation professionnelle. Dans ce modèle fortement inscrit dans le paradigme constructiviste, il est considéré que pour toute analyse de l'activité (par exemple en situation d'autoconfrontation) l'étudiant prend en compte le genre professionnel visé pour y comparer sa pratique, d'abord dans un souci de conformité de celle-ci, mais aussi, lorsque ses compétences sont plus développées et conscientisées, dans une démarche plus critique, participe à l'identification et au développement de son style professionnel. (Gremion & Bouccena, 2021).

L'analyse de l'activité instrumentée par la vidéo permettant l'exploitation de traces et souvenirs de l'activité permet à l'étudiant de revoir, revivre et analyser l'activité réelle en regard du genre professionnel, des normes métiers. L'étudiant analysant son activité alors qu'il est en interaction dans son environnement de travail simulé (Bourgeois & Nizet, 2015).

Le processus n'est donc plus dirigé ou guidé par une source externe, il se transforme en accompagnement permettant ou peut-être même en provoquant des allers-retours (alternance) entre différentes normes, entre différents systèmes de valeurs permettant à l'étudiant d'ajuster régulièrement ses structures de connaissances pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontre (Bourgeois & Nizet, 2015).

Ce dispositif d'autoconfrontation délègue le rôle de témoins externe à l'outil numérique (Gremion & Bouccena, 2021). Plutôt qu'un monologue initié par l'expert, l'idée est d'instaurer un dialogue entre l'étudiant en activité, l'étudiant regardant son activité (une seule et même personne) et un pair plus expérimenté (expert) pour mettre en débat les tensions identifiées afin que l'évaluation serve de levier pour le développement professionnel, mais aussi pour la construction identitaire de l'étudiant afin de favoriser l'autonomie et rendre les étudiants flexibles, capables, ajustables (Hadji, 2021).

Un moment au sein de l'évaluation où l'étudiant confronte ses schèmes à la situation vécue autour d'un dialogue entre les personnages observés sur la vidéo, l'étudiant et un pair expérimenté. L'évaluation ainsi organisée se rapproche de ce qu'appellent Gérard Figari et Christophe Gremion, une évaluation dialogique (Younes, 2020, p. 263). La question qui se pose serait : dans quelle mesure l'autoévaluation instrumentée par la vidéo en situation d'évaluation favorise une évaluation dialogique dans le but, non pas pas contrôler, valider, mais accroître les compétences.

L'expérimentation présentée lors de cette communication a été réalisée avec 4 duos d'étudiants ambulanciers, deux duos travaillent de manière habituelle (simulation et évaluation par les experts) et deux duos de manière expérimentale (simulation, autoévaluation et évaluation mutuelle, évaluation par les experts puis mise en débat des jugements professionnels).

Les propos des étudiants et des experts impliqués sont recueillis pour comprendre les effets de cette expérimentation sur les conceptions du rôle de l'évaluation, sur l'influence de l'exercice d'autoévaluation sur la confiance et l'autonomie des étudiants.

Mots-clés : professionnalisation, évaluation, auto-évaluation, genre et style professionnel, analyse de la pratique professionnelle, émancipation, alternance, réflexivité, vidéoscopie.

Références bibliographiques

- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2015). Apprentissage et formation des adultes.
- Fondation Urgences Santé. (2016). De l'épopée du brancardage aux soins préhospitaliers : [Les urgences préhospitalières vaudoises de 1950 à 2015].
- Gremion, C., & Bouccena, S. (2021). Les technologies numériques ... Nouvelles opportunités pour l'apprentissage en alternance. IPTIC: Intégration pédagogique des TIC, 1.
- Hadji, C. (2021). Le défi d'une évaluation à visage humain : Dépasser les limites d'une société de la performance.
- Jorro, A. (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. De Boeck.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.4697>
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N., & De Ketele, J.-M. (2009). L'accompagnement professionnel? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. De Boeck.
- Vuilleumier, S., Fiorentino, A., Dénéreaz, S., & Spichiger, T. (2021). Identification of new demets regarding prehospital care based on 35,188 missions in 2018. *BMC Emergency Medicine*, 21(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12873-021-00456-w>
- Younes, N., Gremion, Christophe, Sylvestre, Emmanuel. (2020). Evaluations, sources de synergies.

(Contribution 3) L'utilisation de la vidéoscopie dans des projets de recherche-action auprès d'enseignant.es : enjeux personnels et professionnels et quête d'une émancipation en formation continue.

Geneviève CARPENTIER, Normet ROY et Martin LÉPINE

****Résumé court****

La vidéoscopie est utilisée dans de nombreux dispositifs de formation avec des visées diverses, notamment le développement de compétences liées à l'observation ainsi qu'à la réflexion et le développement de gestes professionnels spécifiques (Gaudin, 2015). Plusieurs recensions des écrits ont d'ailleurs exploré et cartographié son utilisation dans des contextes de formation initiale et de formation continue (Viau-Guay et Hamel, 2017). Dans le cadre de trois projets de recherche-action en cours, la vidéoscopie est utilisée pour soutenir et favoriser le codéveloppement de compétences professionnelles d'équipe interprofessionnelle d'acteurs et d'actrices de changement en milieu scolaire (Carpentier et al., 2020-2024 ; Lépine et al., 2019-2022 ; Roy et al., 2020-2024). Dans le cadre de ces projets, l'utilisation de la vidéoscopie permet de soutenir des pratiques d'analyse réflexive selon le modèle de Korthagen et Kessels (1999), repris par Leroux (2010) et Carpentier et Villeneuve-Lapointe (2015), et vise à créer des moments d'échanges privilégiés au sein de la communauté interprofessionnelle afin de favoriser une cohésion ainsi que le codéveloppement d'un sentiment d'efficacité collectif (Donohoo, 2016). Cependant, la vidéoscopie en contexte de formation continue et de recherches-actions ne se fait pas sans heurt et son utilisation doit se faire en respectant les enjeux personnels et professionnels des acteurs et des actrices de changement impliqué.es dans le processus de codéveloppement professionnel, des apprenants et des apprenantes ainsi que des enjeux éthiques. Cette communication vise donc à mettre en lumière les apports et les limites de l'utilisation de la vidéoscopie en contexte de recherche-action et les conditions de mise en place qui semblent agir comme des facteurs de protection afin de tendre vers une émancipation professionnelle.

****Résumé long****

Depuis une cinquantaine d'années déjà, la vidéoscopie est utilisée dans différentes formations universitaires qui mènent à des professions qui nécessitent des interactions humaines (Viau-Guay et Hamel, 2017). La vidéoscopie est principalement déployée dans la formation en enseignement pour soutenir le développement des compétences liées à l'observation, à la réflexion ou à des habiletés spécifiques (Gaudin, 2015). Fukkink, Trienekens et Framer (2010) ont d'ailleurs démontré que l'utilisation de la vidéoscopie comme outil de rétroaction et d'analyse réflexive a un effet statistiquement significatif sur les compétences d'interactions professionnelles. Par ailleurs, quatre-vingts pourcents des articles recensés à propos de l'utilisation de la vidéoscopie pour développer la compétence réflexive des enseignants par Viau-Guay et Hamel (2017) concernent la formation initiale. Pourtant, de nombreuses recherches-actions récentes utilisent la vidéoscopie dans l'accompagnement d'enseignants et d'enseignants en formation continue (Maubant et al., 2005; Van der Maren et al., 2019). Broussal, Chaliès et Leblanc (2018) estiment nécessaire de réaliser une réflexion épistémologique sur l'exploitation de la vidéoscopie et rappellent que les travaux de Linard et Prax (1978; 1984) mettaient en garde contre les usages irréfléchis et sauvages de la vidéo dans les écoles. Bien que certains chercheurs, dont Tripp et Rich (2012), estiment que l'utilisation de la vidéoscopie rend accessible des actions et des interactions réalisées en classe dont l'enseignant ou l'enseignante n'a pas conscience avant le visionnage. Selon Gaudin (2014), le visionnement,

l'identification et l'interprétation de ces éléments sont essentiels pour poursuivre le codéveloppement des compétences professionnelles.

Dans le cadre de trois projets de recherche-action financés, la vidéoscopie est utilisée pour soutenir et favoriser le développement d'habiletés spécifiques d'équipe interprofessionnelle d'acteurs et d'actrices de changement en milieu scolaire (Carpentier et al., 2020-2024 ; Lépine et al., 2019-2022 ; Roy et al., 2020-2024). Dans le cadre de ces projets, la vidéoscopie est appréhendée comme partie prenante du dispositif de formation et d'accompagnement, et comme outil de collecte de données. Dans deux de ces projets, elle permet de soutenir des pratiques d'analyse réflexive selon le modèle de Korthagen et Vasalos (2005), repris par Leroux (2010) et Carpentier et Villeneuve-Lapointe (2015), qui présente la réflexion dans un processus circulaire et itératif en cinq étapes interreliées : 1) l'action ; 2) le retour sur l'action ; 3) l'identification des aspects essentiels ; 4) la création de méthodes alternatives (solutions) ; 5) le jugement. Les betes vidéos sont donc utilisées lors des pratiques d'analyse réflexive comme le suggèrent Derobertmeasure et Dehon (2012) et visent à créer des moments d'échanges privilégiés au sein de la communauté interprofessionnelle afin de favoriser une cohésion ainsi que le codéveloppement d'un sentiment d'efficacité collectif (Donohoo, 2016). La vidéoscopie est aussi utilisée dans ces projets comme outil de collecte de données. Effectivement, certaines captations sont traitées à l'aide de différents outils d'analyse, notamment des grilles d'observation, afin de décrire des pratiques effectives variées (en gestion de classe, en animation de cercle de lecteurs, en contexte d'espace Maker).

Alors que la littérature scientifique s'est penchée sur différents enjeux de l'utilisation de la vidéoscopie en formation initiale, notamment les enjeux liés à la technologie, à la confrontation d'une personne à son image, à la peur du jugement, etc. (Rameau, 2012 ; Viau-Guay et Hamel, 2017), peu de documentation sur les enjeux de son utilisation en formation continue semble exister. Pourtant, la vidéoscopie en contexte de formation continue et de recherches-actions ne se fait pas sans heurt et son utilisation doit se faire en respectant les enjeux éthiques, personnels et professionnels des acteurs et des actrices de changement impliqués dans le processus de codéveloppement professionnel et des apprenants. L'enjeu éthique reste complexe. Alors que l'utilisation en formation initiale est souvent régie dans les plans de cours officiels et revêt un caractère obligatoire, lorsqu'il correspond à des exigences pédagogiques, le déploiement d'un dispositif qui implique la vidéoscopie dans le cadre de recherches-actions se doit d'être plutôt proposé. Les enjeux éthiques ainsi que le respect des libertés des individus se manifestent également différemment dans ces deux contextes, nécessitant toujours une transparence du processus. Enfin, l'analyse des données basée sur ces captations vidéos est également très différente dans les contextes de la formation initiale et de la formation continue. Cette communication vise donc à mettre en lumière les apports et les limites de l'utilisation de la vidéoscopie en contexte de recherche-action et les conditions de mise en place qui semblent agir comme des facteurs de protection afin de tendre vers une émancipation professionnelle.

Mots-clés : vidéoscopie, recherche-action, émancipation professionnelle, formation continue, enseignant.e

Références bibliographiques

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut, 21(3), 8-20.

Broussal, D. Chaliès, S. et Leblanc, S. (2018) Innovation et changement : ressources, enjeux et méthodes pour la recherche en éducation, Les dossiers des sciences de l'éducation, 40, 37-50.

Linard, M., & Prax, I. (1978). Microenseignement, autoscopie et travail en groupe. Revue française de pédagogie, 43, 5-30. DOI : 10.3406/rfp.1978.1656

Linard, M., et Prax, I. (1984). Images vidéo, images de soi : Narcisse au travail. Paris : Dunod.

Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V., et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. Les dossiers des sciences de l'éducation, 14(1), 61-75.

Rameau, G. (1992). Images de soi, regard de l'autre et vidéo dans les groupes de formation en expression-communication : la vidéoscopie en questions, enjeux et conditions d'emploi (Thèse de doctorat). Université de Grenoble 2, France.

Van der Maren, J.-M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.-L., et Voz, G. (2019). Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation. Document adopté par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), Montréal : ADEREQ. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/2746>

Session 50 – Symposium long G2

(Contribution 1) Développement professionnel des enseignants-stagiaires du premier degré en Guadeloupe : vers quelles transformations possibles?

Issaieva Elisabeth

****Résumé court****

En vue d'optimiser la construction des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires, leur formation institutionnelle ne cesse d'évoluer ces dernières années. Des dispositifs de formation et d'accompagnement variés misant sur l'écriture réflexive, l'auto-évaluation et l'auto-confrontation se développent et tentent de répondre aux exigences accrues et multiples des politiques éducatives nationales. Leurs effets ne semblent pas faciles à analyser dans des contextes complexes, marqués par des multiples changements et des contraintes nouvelles. A partir de ces éléments, ce projet se propose : 1). D'analyser le développement professionnel (obstacles et facteurs structurants) des futurs enseignants du premier degré dans le contexte guadeloupéen, marqué par des changements spécifiques d'ordre politique, socioéconomique et culturel ; 2). De cerner le rôle d'un dispositif d'auto-confrontation mis en place dans la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants du premier degré. Le dispositif d'auto-confrontation que nous avons mis en place de manière complémentaire au dispositif d'accompagnement en vigueur, consistait à appréhender le développement professionnel de 6 stagiaires tous les ans depuis 2017. Nous présenterons de manière comparative les résultats de la cohorte observée en 2017, 2018, 2019 et 2020. Les analyses montrent des similitudes entre tous les stagiaires des trois années (sauf la dernière), à l'issue de la première période de stage : ils partagent tous un sentiment d'incertitude et d'inquiétude en matière de gestion de classe. Après la deuxième période du stage, voire la troisième, les préoccupations des stagiaires se diversifient. Pour certains ce qui apparaît comme très problématique et complexe à conceptualiser, verbaliser et à mettre en place est la différenciation pédagogique, pour d'autres c'est la maîtrise des compétences didactiques générales. Au fil des stages, un développement de la réflexivité se manifeste, associé à des modifications dans les pratiques mais de manière inégale entre les stagiaires et en fonction de domaines de compétences ou tâches différentes. Ces résultats vont être discutés plus finement.

****Résumé long****

Problématique, éléments théoriques et conceptuels

La construction des compétences professionnelles de futurs enseignants est un processus temporel complexe, animé par plusieurs tensions et dilemmes face à la complexification du métier d'enseignant et de ses nombreuses exigences : maîtrise d'un ensemble de connaissances et compétences disciplinaires, interculturelles, pédagogiques et didactiques pour faire face à la diversité des élèves en vue de leur inclusion scolaire. En vue d'optimiser la construction des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires, leur formation institutionnelle (initiale et continue) ne cesse d'évoluer ces dernières années. Des dispositifs de formation et d'accompagnement variés (combinant des stages pratiques, formations et séminaires académiques) misant sur l'écriture réflexive, l'auto-évaluation, se développent et tentent de répondre aux exigences accrues et multiples des politiques éducatives nationales. Les résultats de certaines analyses montrent l'effet positif des dispositifs utilisant des textes réflexifs collectés par le biais des portfolios (Mottier Lopez, 2017 ; Vanhulle & Schillings, 2004) alors que d'autres sont plus mitigés et s'interrogent sur les difficultés rencontrées dans la mise en place de tels outils (Poncelet et al., 2014). Ils constatent aussi que des

professeurs-stagiaires sont réticents à l'utilisation du portfolio et que certains produisent des textes rassemblant des éléments juxtaposés sans lien évident. D'autres chercheurs aboutissent à des conclusions semblables (Deronne, 2011 ; Joro, 2005) en ce qui concerne le mémoire professionnel, qui en tant qu'écrit réflexif ne répond pas toujours aux attendus en absence de problématisation et de théorisation. Perreault & Levené (2017) optent pour une autre alternative et proposent un outil d'auto-évaluation au professeur-stagiaire de sa capacité d'action au regard d'un ensemble de tâches spécifiques. En plus de ce positionnement, l'apprenant est invité à expliciter les expériences vécues comme importantes et à signaler les demotes de soutien susceptibles de l'aider à progresser. Si ce processus d'auto-évaluation, basé sur l'explicitation permet un certain recul et distanciation par rapport à l'activité, qu'en est-il de la possibilité de la faire évoluer et s'engager donc dans un véritable processus de développement ? Pour d'autres chercheurs cela est possible par le biais des dispositifs d'auto-confrontation qui permettent de décrypter son activité et de se projeter au-delà de celle-ci à partir de ses traces visionnées (Beckers & Leroy, 2010).

A partir de ces éléments, ce projet se propose : 1). D'analyser le développement professionnel (obstacles et facteurs structurants) des futurs enseignants du premier degré dans le contexte guadeloupéen, marqué par des changements spécifiques d'ordre politique, socioéconomique et culturel ; 2). De cerner le rôle d'un dispositif d'auto-confrontation mis en place dans la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants du premier degré.

Plusieurs définitions, approches et indicateurs sont proposées pour mieux investiguer la temporalité et la complexité du processus de développement professionnel. Dans cette étude, nous retiendrons les postulats avancés par certains chercheurs que nous trouvons complémentaires. Ainsi pour Uwamariya & Mucamurera (2005), il s'agit d'un « processus de changement et de transformation par lequel les enseignants arrivent à améliorer leurs pratiques, à maîtriser leur travail, et à se sentir à l'aise ». Pour d'autres chercheurs, le développement professionnel est surtout compris comme un processus de franchissement d'obstacles qui passe par des phases : d'appréhension, d'inquiétude, d'incertitude ; d'exploration (expérimentation) de nouvelles pratiques ; d'ajustements et de consolidation (Jorro & Pana-Martin, 2012). Selon Vanhulle (2009), de la construction des savoirs à la maîtrise et à la conduite des actions authentiques, tout un cheminement de transactions s'opère, variable selon les « degrés de complexité » d'un ensemble d'indicateurs de développement professionnel.

Ces éclairages du concept de développement professionnel nous permettront de mieux comprendre dans quelles conditions celui-ci peut-être favorisé dans le cas de la formation des enseignants.

Contexte et dispositif méthodologique

Cette recherche concerne la formation initiale des professeurs des écoles au sein de l'INSPE de Guadeloupe (France), notamment la dernière année de formation, se présentant comme une alternance entre l'institution de formation et le lieu professionnel (réalisation de stages pratiques en classe). Tout au long des stages pratiques, un dispositif d'accompagnement est mis en place sous forme de visites à différents moments de l'année. La visite est assurée par deux référents (pédagogique-formateur et professionnel-tuteur) qui procèdent à des évaluations formatives et font des bilans (sommatifs, intermédiaires et finaux) sur le niveau de maîtrise d'un ensemble de compétences définies dans le référentiel de l'enseignant (agir de façon éthique, maîtrise de la langue française, maîtrise des disciplines et bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, évaluer les élèves, etc.)

Le dispositif d'auto-confrontation que nous avons mis en place de manière complémentaire au dispositif d'accompagnement en vigueur, consistait à appréhender le développement professionnel de 6 stagiaires tous les ans depuis 2017. Le dispositif d'auto-confrontation se déroule autour de deux

temps : dans un premier temps, l'enseignant stagiaire visionne sa séance filmée avec le chercheur qui guide l'enseignant stagiaire (à retracer de son activité lors de la séance filmée, à choisir des moments précis de ce visionnage au regard desquels il dévoilera ce qu'il pense, à exposer des aspects relatifs à ses actions peu identifiées au moment de l'action, à exprimer des critiques, à proposer des pistes d'actions ultérieures) ; dans un second temps, une analyse des extraits des séances observées par vidéo est faite sur la base des « unités d'activités significatives » selon six composantes : « l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant » (Theureau, 2000).

Quelques résultats

Nous présenterons de manière comparative les résultats de la cohorte observée en 2017, 2018, 2019 et 2020. Les analyses montrent des similitudes entre tous les stagiaires des trois années (sauf la dernière), à l'issue de la première période de stage : ils partagent tous un sentiment d'incertitude et d'inquiétude en matière de gestion de classe. Après la deuxième période du stage, voire la troisième, les préoccupations des stagiaires se diversifient. Pour certains ce qui apparaît comme très problématique et complexe à conceptualiser, verbaliser et à mettre en place est la différenciation pédagogique, pour d'autres c'est la maîtrise des compétences didactiques générales. Au fil des stages, un développement de la réflexivité se manifeste, associé à des modifications dans les pratiques mais de manière inégale entre les stagiaires et en fonction de domaines de compétences ou tâches différentes. Ces résultats vont être discutés plus finement.

Mots-clés : développement professionnel, auto-évaluation, auto-confrontation

Références bibliographiques

Beckers, J. & Leroy, C. (2010). Entretiens d'auto-confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats, Actes du colloque AREF, Université de Genève, consulté en ligne le 11 août 2018. URL : <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale>.

Deronne C. (2014). Postures énonciatives du scripteur : le cas du mémoire d'IUFM. Pratiques [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 10 août 2018. URL : <http://pratiques.revues.org/1711>.

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

Jorro, A. et Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. Recherches et Éducatives*, 7, 115-131. Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Ed.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Mottier Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Ed.) *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Bruxelles: De Boeck.

Perrault, B. & Levené, T. (2017). Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle. Actes du 4^{ème} colloque du gEvaPE : Former, accompagner et

évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance, Lausanne, Suisse, consulté en ligne le 09 août 2018. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683508/document>.

Poncelet, D., Brendel, M., Bourg, V., Kerger, S., Wardavoit, H., Romanus, C., Parmentier, P., Arraiz-Perez, A., Sabiron-Sierra, F., Eymard, Ch., Ladage, C. & Vial, M. (2014). Le portfolio de développement professionnel en formation initiale et continue : description, comparaison et mise en perspective de quatre dispositifs de formation. In Ch. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Ed). L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel (pp. 269-288). Louvain La Neuve : De Boeck.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), L'analyse de la singularité de l'action, (pp. 171-211). Paris : PUF.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, Revue des sciences de l'éducation, 31 (1), 133-155. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>. Consulté le 10 octobre 2017.

Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. In L. Mottier Lopez et M. Crahay (Ed.) Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes (pp. 165-180). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive. Bruxelles : Editions Labor.

(Contribution 2) Vidéoscopie et évolution des préoccupations évaluatives en formation initiale des enseignants

Lionel Roche et Cathy Rollet

****Résumé court****

Notre communication rend compte de l'usage d'un dispositif de vidéo-formation hybride par des étudiants souhaitant devenir enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en France. Ce dispositif a été utilisé dans le cadre d'un enseignement préprofessionnel reposant sur une alternance entre des enseignements sous forme de travaux dirigés et des périodes de stage en établissement scolaire. Les étudiants, inscrits en seconde année universitaire, vivaient à travers cet enseignement, leurs premières expériences de prise en main de classes et d'observation.

La particularité de ce dispositif est le recours au format vidéo 360° comme ressource de formation. Deux catégories de vidéos 360° ont été utilisées : 1) des vidéos tirées de la plateforme Form@tion360 (d'enseignants expérimentés) et 2) des vidéos réalisées par des étudiants au cours de leur stage. Plusieurs formats de travail (individuel, en dyade ou en groupe) et de visionnement (avec casque RV, sur smartphone ou sur écran) ont été expérimentés.

Le recours à ces ressources audiovisuelles visait à impulser et soutenir la réflexion des étudiants concernant les activités conjointes des enseignants d'EPS et de leurs élèves dans les conditions originales de leur expression. Il s'agissait d'installer progressivement une posture compréhensive et questionnante concernant l'ajustement des gestes professionnels aux situations, afin de les amener à transformer leurs propres pratiques d'intervention en classe.

L'analyse qualitative de leurs expériences subjectives de visionnement et d'interactions lors des temps d'échanges collectifs a permis de mettre en évidence les usages que les étudiants ont fait des vidéos 360°. Ces usages ont été particulièrement favorables à une transformation des objets de focalisation, de l'activité des enseignants vers celle des élèves, les conduisant à concevoir la complexité interactionnelle des pratiques d'intervention. Ce faisant, ces pratiques sont progressivement apparues aux étudiants comme inanticipables, nourries de savoirs formalisés qu'il importe pour eux d'acquérir et de connaissances d'expérience bricolées.

****Résumé long****

La vidéo et les dispositifs de vidéo-formation sont utilisés de longue date dans la formation des enseignants et peuvent prendre différentes formes (e.g., Gaudin et al., 2018). Notre communication rend compte de l'usage d'un dispositif de vidéo-formation hybride à destination d'étudiants souhaitant devenir enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en France. Ce dispositif était utilisé dans le cadre d'un enseignement préprofessionnel reposant sur une alternance enseignement sous forme de travaux dirigés et de périodes de stage en établissement scolaire. Les étudiants étaient inscrits en seconde année universitaire et vivaient à travers cet enseignement, leurs premières expériences d'observation et de prise en main in situ.

La particularité de ce dispositif est de recourir à un nouveau type de vidéo : la vidéo 360°. En effet, ce format s'est développé depuis un peu moins de dix ans et son usage s'est accru dans le cadre de la formation des enseignants (e.g., Kosko et al., 2021 ; Roche et al., accepté). Sa spécificité est de permettre à la personne qui visionne de choisir librement son angle de visionnement et de ne pas subir l'angle de vue imposé par la personne qui filme. L'individu n'est plus spectateur d'une vidéo qu'il visionne mais bien spect-acteur en pouvant s'orienter dans la vidéo. Le recours à ce type de vidéo semble pouvoir permettre de réduire l'anxiété relative aux premières expériences professionnelles (Theelen et al., 2020), de se sentir immerger en contexte de classe et d'entrer virtuellement en classe (Roche et Rolet, 2020) ou encore de développer la capacité à identifier des éléments significatifs relativement à l'activité des élèves (Ferdig et al., 2020).

Dans le cadre du dispositif étudié, deux types de vidéos 360° ont été utilisées 1) des vidéos 360° tirées de la plateforme Form@tion360 (vidéos d'enseignants expérimentés) et 2) des vidéos 360° réalisées par certains étudiants au cours de leur stage. Divers formats de travail (individuel, en dyade ou en gret groupe) et de visionnement (avec casque RV, sur smartphone ou sur écran) ont utilisé, accompagné de divers types de consignes pour accompagner le visionnement.

Cette étude a été menée dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2010) selon deux postulats : celui de l'expérience vécue des usagers et celui de l'enaction. Par son interaction avec l'environnement, l'individu considéré comme autonome fait advenir sa réalité, des phénomènes signifiants pour lui (Varela, 2017) que le chercheur s'attache à décrire. Pour ce faire, la méthodologie qualitative utilisée repose sur deux types de données : 1) des descriptions des comportements observables des protagonistes dont les interactions sont médiées par la vidéo 360°, en particulier leurs adresses verbales, leurs usages de la vidéo (arrêt sur image, angle de visionnement, etc.) ; 2) des descriptions des significations qu'ils assignent à leur propre activité au regard des événements visionnés dans les vidéos. L'expérience vécue, notamment les perceptions et connaissances engagées, est documentée au cours d'entretiens de remise en situation à partir de traces de l'activité (Theureau, 2010).

A travers, ce dispositif l'objectif est de conduire les étudiants à être capable de mener une analyse réflexive sur une situation d'enseignement/apprentissage qu'ils visionnent afin de comprendre la mise en œuvre et l'adaptation de gestes professionnels situés. Tout cela dans l'optique de les conduire à transformer leurs propres pratiques d'intervention en classe. Cette activité a conduit les étudiants à évoluer dans leurs façons de percevoir, analyser et évaluer l'activité de l'enseignant mais aussi l'activité d'apprentissage des élèves. Au cours du dispositif et suite aux situations de visionnement, les préoccupations évaluatives relatives à l'activité motrice des élèves a évolué, s'est accrue et s'est affinée passant d'une identification et évaluation « globale » de l'activité des élèves à une évaluation plus qualitative et centrée sur les niveaux de réalisation et de maîtrise des habiletés sur lesquelles portaient les vidéos visionnées. De plus, l'activité perceptive et évaluative des étudiants relativement à l'activité de l'enseignant s'est différenciée et enrichie. Les situations de visionnement en casque RV ont notamment permis aux étudiants de percevoir l'activité corporelle de l'enseignant comme outil de régulation des apprentissages. Au cours du dispositif, l'activité perceptive et évaluative des étudiants a évolué passant d'une centration prioritaire sur l'activité de l'enseignant à une plus grete prise en compte de l'activité des élèves.

Mots-clés : vidéo-formation, formation préprofessionnelle, vidéo 360°, phénomènes complexes

Références bibliographiques

Ferdig, R. E., Getolfi, E., et Kosko, K. W. (2020). Preservice Teacher Noticing et Perceptual Capacity with 360 Video et VR Headsets. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 724-726). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/215819/>.

Gaudin, Cyrille, Simon Fletin, Sylvie Moussay, et Sébastien Chaliès. 2018. *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris: Editions L'Harmattan.

Kosko, K. W., Roche, L., Ferdig, R.E., Getolfi, E., et Kratcoski, A. (2021). Integrating 360 Media in Teaching et Teacher Education. Dans R.E.Ferdig et K.Pytash (dir.), *What Teacher Educators Should Have Learned from 2020*. (Ed. AACE & SITE), 243-253.

Roche, L., Kittel, A., Cunningham, I. & Rollet, C. (accepté). 360° video integration in teacher education: a SWOT analysis. *Frontiers in education*

Roche, L. & Rollet, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Revue Médiations et médiatisations*, 4, 27-39

Theelen, H., Beemt, A. van den, et Brok, P. den. (2020a). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos et theoretical lectures: reducing preservice teachers' anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Varela, F. (2017). *Le cercle créateur. Écrits (1976-2001)*. Paris: Seuil.

(Contribution 3) Discussion finale

Valérie Lussi Borer, Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch

(Symposium H) ~ Évaluer l'oral que l'on est chercheur ou enseignant : quels dispositifs, quelles rétroactions et quels instruments ?

Coordinatrices du symposium : Stéphane Colognesi, Pascal Dupont et Roxane Gagnon

Texte de cadrage

Dans une perspective où l'oral est considéré comme un objet d'enseignement / apprentissage (Plane, 2015), du temps spécifique en classe lui est consacré. Le pari est alors à la fois de développer la compétence à communiquer oralement des élèves, et, partant, de l'évaluer. Les résultats récents des travaux dans ce domaine (voir notamment Colognesi & Deschepper, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017) mettent en évidence les difficultés qu'ont les enseignants à non seulement cerner ce qu'est l'oral, à mettre en place en classe des séances d'enseignement qui lui sont dédiées et à évaluer les apprenants. Ces difficultés, voire résistances (Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017), sont aussi rencontrées par les chercheurs dès lors qu'ils tentent de mesurer les composantes de l'oral (Wiertz et al., 2020).

Cet état de fait s'explique par une série d'aspects dont quelques-uns sont pointés ici. Premièrement, l'oral est un objet d'enseignement ardu à cerner : tantôt il est transversal, tantôt il est disciplinaire (Hassan, 2012). Deuxièmement, il n'est pas aisé de pouvoir évaluer les composantes de l'oral une par une, sans les considérer comme un tout (Lafontaine & Préfontaine, 2007). Ces composantes peuvent être difficilement observables et l'analyse de celles-ci est complexe (Garcia-Debanc, 1999). De surcroît, de par l'aspect immatériel du langage (Dolz & Schneuwly, 2000), les évaluateurs peuvent avoir besoin de garder des traces. Cela impose l'utilisation de matériel spécifique pour filmer ou enregistrer les prises de paroles des orateurs (Dumais, 2008 ; Garcia- Debanc, 1999). Dans ce sens, évaluer l'oral prend du temps (Garcia-Debanc, 1999). Troisièmement, l'oral est indissociable de la personne qui s'exprime : elle y engage son corps, sa voix, son identité (Alrabadi, 2010 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001). Cela peut empêcher l'évaluation, et aussi l'autoévaluation, étant entendu que celle-ci « exige du locuteur qu'il pose un jugement sur sa posture, sa voix, son regard, bref, sur plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie & Bouchard, 2017, p.259-260). Quatrièmement, un déplacement est nécessaire pour évaluer l'oral d'une façon différente que l'écrit (Plessis-Bélair, Lafontaine, & Bergeron, 2007). En plus, souvent, ni les caractéristiques (linguistiques et discursives) ni la progression liée au développement de l'orateur ne sont prises en compte dans les outils d'évaluation (Dumais, 2011 ; Plessis- Bélair, Lafontaine, & Bergeron, 2007). Cinquièmement, « l'exercice évaluatif exige une connaissance des critères d'évaluation et suppose une reconnaissance des réalisations appropriées selon les situations de communication » (Lavoie & Bouchard, 2017, p.260).

Et si on sait que pour évaluer les compétences orales, les critères sont appropriés (Dunbar, Brooks et Kubicka-Miller, 2006), peu d'études encore interrogent la manière de les déterminer, la façon d'arriver à un instrument valide et pertinent pour évaluer l'oral. En plus, si certains travaux commencent à se pencher sur la manière dont l'évaluation par les pairs peut être utilisée au profit de l'évolution de la compétence à communiquer oralement (Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020), ou sur l'intégration de la dimension évaluative dans les dispositifs d'enseignement (Dupont, 2020), peu de recherches donnent à voir comment l'évaluateur renvoie de l'information à l'orateur, sur quoi il se base et de quelle manière il formule son retour.

Le symposium, dans la continuité de celui réalisé à l'ADMEE 2020 au Maroc, visera à documenter l'évaluation de l'oral. Plusieurs questions seront au cœur de nos réflexions : quels sont les dispositifs d'évaluation de l'oral qui sont utilisés, tant par les enseignants que par les chercheurs ? Quelles sont

les grilles existantes ou en cours de construction ? Quel est le processus de construction et de validation de ces outils ? Comment les évaluateurs les utilisent-ils ? De quelles natures sont les rétroactions laissées par les évaluateurs de prestations orales ?

Références bibliographiques

- Alrabadi, E. (2010). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language et Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Peer formative assesment to enhance primary school pupils'oral skills : comparison of two approches. *Studies in Educational Evaluation*, 67, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2000). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école (2ème édition). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Dumais, C. (2008). L'évaluation de l'oral au primaire, DID3370. Unpublished document, Université de Montréal, Québec.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (Dir.), *Activités de production et de compréhension orales: Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière Éducation.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Dupont, P. (2020). Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, le projet SEMO. Dans S. Colognesi, P. Dupont, et J. Dolz (resp), *Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ? [symposium]*. 32ème colloque de l'ADMEE, Casablanca, Maroc.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [Oral communication today: didactic perspectives]* (pp. 11-40). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Gregg, N., & Mather, N. (2002). School is fun at recess: Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol 35(1), 7-22. doi: 10.1177/002221940203500102 © 2002 by SAGE Publications. Reproduced by Permission of SAGE Publications.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre ? *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 46, 111-129. doi : 10.4000/reperes.94
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.

Lavoie, C. & Bouchard, É. (2017). Dans De Pietro, J-F., R. Gagnon et C. Fisher (Eds.). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques (pp. 259-274). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée. Éditions Bertret-Lacoste.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Les cahiers pédagogiques. [En ligne], consulté en ligne le 4 mars 2016 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galet, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral que l'on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

Session 46 – Symposium long H1

(Contribution 1) Processus de construction d'une grille critériée reprenant l'ensemble des composantes de l'oral

Christine Wiertz, Benoit Galet et Stéphane Colognesi (UCLouvain, Belgique)

****Résumé court****

Pour évaluer l'oral, six composantes peuvent être prises en compte (Colognesi et al., 2020) : l'intention de communication, le développement des idées, l'organisation et la cohérence du message, la prise en compte des aspects grammaticaux, la communication verbale et non verbale, qui comprend l'utilisation du corps ainsi que des supports externes. L'évaluation de ces composantes au moyen de grilles critériées assure une évaluation analytique et complète de l'oral (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Cependant, très peu de grilles critériées mobilisent ces composantes dans leur ensemble (Alrabadi, 2010).

Notre objectif est de développer une grille critériée valide et fidèle qui évalue les différentes composantes de l'oral. Pour y arriver, les huit étapes préconisées par Reddy (2011) ont été suivies au travers d'une recherche collaborative. Ainsi, (1) nous avons parcouru la littérature pour identifier les critères d'apprentissage de l'oral ; (2) sur la base des travaux de Gregg et Mather (2002) et Colognesi (2015), différents critères ont été opérationnalisés sous forme de grille ; (3) la grille a été testée par des enseignants et des chercheurs appartenant au groupe collaboratif de recherche ; (4) ceux-ci ont pu expliciter les difficultés rencontrées et proposer des pistes d'amélioration ; (5) des ajustements ont été apportés à la grille ; (6) la fidélité interjuge ainsi que la validité de contenu ont été vérifiées ; (7) une mise à l'essai de la grille sera réalisée par les participants à la fin de notre contribution ; (8) leurs rétroactions seront utilisées pour finaliser la grille. Dans notre contribution, nous présenterons les cadres conceptuels, la méthodologie utilisée ainsi que la grille construite.

****Résumé long****

Actuellement, l'oral semble être une discipline particulièrement difficile à évaluer, tant pour les chercheurs que pour les enseignants (Dumais et al., 2017 ; Wiertz et al., 2020). Cette constatation s'explique, en partie, par le fait que les spécificités et les attendus relatifs aux composantes de l'oral restent peu connus des évaluateurs (Dumais, 2016). Un autre obstacle est la difficulté à dissocier la performance orale de la personne que représente l'orateur, notamment pour ne pas tomber dans une appréciation subjective des composantes de l'oral (Alrabadi, 2010).

Pour pallier à ces difficultés, les grilles critériées semblent être une piste intéressante pour rendre une évaluation plus analytique, valide et fidèle de la performance orale de l'élève (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). De fait, les critères de la grille donnent une indication à l'évaluateur quant aux différentes composantes de l'oral à prendre en compte lors de son évaluation (Berthiaume et al., 2011). Ces composantes peuvent être conceptualisées de différentes manières. Selon Dolz et ses collègues (1993), elles sont divisées en trois capacités. En fédération Wallonie-Bruxelles, le programme fait plutôt référence à quatre grandes compétences (socle des compétences, 2013). Selon Colognesi et Hanin (2020), un parallèle peut être établi entre les capacités telles que définies par Dolz et ses collègues et les compétences orales du programme belge. Tout d'abord, les capacités d'action, qui correspondent à la capacité d'adapter son discours à la situation de communication (Dolz et al., 2013), peuvent être reliées à la compétence « Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication ». Ensuite, les capacités discursives qui représentent la capacité à produire un discours et à l'organiser de manière structurée, peuvent être

associées aux compétences « élaborer des significations » et « Assurer et dégager l'organisation » Enfin, la capacité linguistico-discursives, définies par Dolz et ses collègues (1993) comme étant la capacité à utiliser un vocabulaire et une syntaxe corrects dans la production du discours, peut être reliée à la compétence « Assurer la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe » et « Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux ». Colognesi et ses collègues (2020), dans leur étude, rassemblent ces capacités et compétences et retiennent six composantes de l'oral : l'intention de communication, le développement des idées, l'organisation et la cohérence du message, la prise en compte des aspects grammaticaux, la communication verbale et la communication non verbale.

L'utilisation, par les évaluateurs, d'une grille critériée mesurant ces différentes composantes semble être une piste pertinente à exploiter. Cependant, bien que certaines grilles permettent d'évaluer l'utilisation du lexique, de la morphosyntaxe, des moyens verbaux et non verbaux (Bernal-Masuy & Renard, 2015 ; Dunbar et al., 2006 ; Gregg & Mather, 2002), très peu d'instruments validés proposent des critères relatifs à toutes les composantes de l'oral telles que retrouvées dans la littérature ou même les programmes de cours (Alrabadi, 2010 ; Lafontaine & Messier, 2009). Plus précisément, peu de grilles évaluent l'adaptation de l'élève à la situation de communication, le contenu du discours et l'organisation de celui-ci. De plus, la plupart des grilles sont inspirées des attendus de l'écrit et ne prennent pas en compte les spécificités de l'oral (Alrabadi, 2010).

C'est précisément l'objectif que nous nous sommes donné : développer une grille critériée valide et fidèle qui évalue les différentes composantes de l'oral. Pour y arriver, nous avons suivi, dans un processus de recherche collaborative (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010), les huit étapes proposées par Reddy (2011), retravaillées par Martin et al. (2016). Pour la première étape, les critères et les objectifs d'apprentissage ont été identifiés au moyen d'une lecture attentive de la littérature scientifique ainsi que de différents curricula. Dans une deuxième étape, des critères ont été opérationnalisés sous formes de grille sur la base de grilles déjà existantes (Colognesi, 2015 ; Gregg & Mather, 2002). Pour la troisième étape, l'ensemble des membres du groupe collaboratif de recherche impliqués dans cette étude ont visionné les vidéos de trois élèves réalisant une performance orale et les ont évaluées en utilisant la grille. Dans une quatrième étape, une rétroaction a été demetée à ces différents acteurs, qui ont été invités à expliciter les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la grille. Ils ont également été amené à proposer des pistes d'amélioration permettant d'obtenir une grille non seulement plus facile d'utilisation, mais également plus en adéquation avec les besoins des évaluateurs (Wiertz et al., soumis). Suite à ce travail en sous-groupe, des ajustements ont été réalisé, ce qui constitue l'étape cinq suivie par Reddy (2011) et Martin et al. (2016). Pour remplir la sixième étape, la fidélité interjuge et intrajuge de la grille ont été vérifiées en calculant le kappa de Cohen mais également, pour certains critères, le coefficient de corrélation intra-classe. Pour cette même sixième étape, il a été demeté à deux experts de l'oral (un membre du groupe collaboratif de recherche ainsi qu'une personne extérieure à ce groupe) de répondre à des questions sur la validité de contenu de la grille. La septième étape, à savoir la mise à l'essai en contexte réel, sera réalisée avec les participants à l'issue de notre contribution. Pour finir, lors de la huitième étape, les derniers ajustements seront apportés à la grille à partir des rétroactions amenées par les participants de notre présentation.

Lors de notre contribution, nous commencerons par présenter notre cadre conceptuel ainsi que la méthodologie suivie pour co-construire la grille critériée. Ensuite, nous présenterons l'outil en lui-même. Pour finir, nous inviterons l'ensemble des participants présents à la contribution à tester la grille et à donner leur opinion par rapport à celle-ci, pour que nous puissions une dernière fois y apporter des ajustements.

Mots-clés : oral enseigné, grillé d'évaluation de l'oral, indicateurs de progrès, composantes de l'oral

Références bibliographiques

Alrabadi, E. (2010). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. <https://dx.doi.org/10.5209/DIDA>

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves [Thèse de doctorat. Université de Louvain, Louvain-la-Neuve].

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills : Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>

Colognesi, S., et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentation dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*.

Berdal-Masuy, F. et Renard, C. (2015) Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil*, 52, 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>

Berthiaume, D., David, J., et 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). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>

Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, XXXV (2), 1-11.

Dolz, J., Pasquier, A., et Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>

Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Qu'est-ce que la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.

Dumais, C.. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>

Dumais, C. , Lafontaine, L. & Pharet, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral : pratiques effectives au 3e cycle du primaire. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (Dir.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dunbar, N. E., Brooks, C. F., et Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>

Gregg, N., & Mather, N. (2002) School Is Fun at Recess: Informal Analyses of Written Language for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 7-22.

Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144. DOI : 10.7202/038722ar

Martin, P., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D., et Arsenault, L. (2016). Processus de cōstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1094>

Pomplun, M., Capps, L., et Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0502_2

Reddy, M. (2011). Design et development of rubrics to improve assessment outcomes. A pilot study in a Master's level business program in India. *Emerald*, 19(1). 84-104. DOI 10.1108/096844881111107771.

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galet, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quet on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

(Contribution 2) Évaluer l'oral enseigné : des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'évaluation certificative

Pascal Dupont et Dorothée Sales-Hitier

****Résumé court****

Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon, 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné. L'une des premières problématiques de l'évaluation de l'oral tient donc au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont, Gretaty, 2018). Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel à partir des prescriptions formalisées par des indicateurs de progrès tout en l'articulant au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Partant, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques.

Le projet de recherche participatif SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) a pour visée praxéologique d'investiguer la question de l'évaluation de l'oral intégrée à un dispositif d'enseignement s'appuyant sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) et le pilotant. Ce dispositif inclut des documents enseignants et élèves, divers artefacts (textes, vidéos), des modalités différenciées de travail et un carnet de bord utilisé aux différentes phases de la séquence. Dans ce carnet de bord sont recueillis des écrits de travail sous diverses formes. L'enseignant dispose quant à lui de fiches de billets conseils/bilans, des repères annuels de progression et de fiches d'observation flottante. Il s'agira d'établir quels indicateurs peuvent être prélevés dans cette documentation et d'analyser le degré de congruence ou l'écart entre ces indicateurs. De manière prospective, il s'agira également d'envisager comment ces indicateurs qui constituent la norme interne en construction du travail effectué en classe, peuvent être convertis pour renseigner l'évaluation certificative, norme externe institutionnelle portant sur les compétences et les connaissances acquises.

****Résumé long****

Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon, 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné. L'une des premières problématiques de l'évaluation de l'oral tient donc au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe sans quoi il est difficile, pour les élèves, de distinguer des moments où « ça parle » ; des moments où « on parle » dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont, Gretaty, 2018). Bronckart (1996) distingue clairement communication et mise en discours, à savoir, une fonction première d'ordre communicative qui permet la coopération, d'une fonction seconde de « dire ce qui est », fonction déclarative qui nécessite une sémiotisation.

C'est pourquoi dans la classe il est utile de caractériser les différents types de situation d'oral qui sont au moins au nombre de quatre : l'oral dans les situations ordinaires, l'oral dans les situations pédagogiques, l'oral dans les disciplines, outil d'enseignement et d'apprentissage et des situations dans lesquelles l'oral est lui-même objet d'apprentissage au cours de séquences d'enseignement explicite. C'est dans ce dernier type de situation que l'on peut évaluer ce que l'enseignant a enseigné et ce que les élèves ont appris en prenant en compte une progressivité à la fois formelle et

pragmatique, du basculement du « parler de » au parler « à propos de », à l'appropriation d'un registre de conduites discursives diversifiées jusqu'à leur gestion intégrée dans les formats discursifs des genres. L'évaluation porte alors sur les trois composantes intriquées du discours : les éléments linguistiques (compétences performatives), la planification du discours (connaissance des genres) et la centration thématique (contenu informationnel). Il s'agit bien avant tout de démêler l'oral enseigné évaluable et à évaluer qui comprend une dimension métalinguistique et participe à la dénaturalisation de l'oral, de l'oral travaillé (Dupont et Gretaty, 2016), qui relève de mises en situation et d'entraînement, même si, in fine, ces deux situations trouvent leur justification en contexte scolaire (Sales-Hitier et Dupont, 2020).

Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel à partir des prescriptions formalisées par des indicateurs de progrès tout en l'articulant au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Peu de travaux portent sur les dispositifs et outils permettant aux enseignants d'effectuer cette triple tâche : déterminer les indicateurs pertinents au regard des apprentissages visés, donner de la valeur aux productions langagières des élèves et gérer la progressivité de leurs apprentissages. L'un des outils les plus couramment proposé pour évaluer l'oral est la grille d'évaluation, calquée sur les grilles du développement psycholinguistique des jeunes enfants ou sur celles de l'évaluation critériée de l'écrit qui de façon générale prennent la forme d'une liste isolant les dimensions interdépendantes d'une même compétence afin de les objectiver (Gagnon et al., 2019). Cependant, l'exhaustivité des critères ne permet pas toujours de les hiérarchiser ni de cibler clairement les compétences enseignées. Par ailleurs les observables des compétences dépendent de contextes situés et sont sujets à une grande variabilité dont les grilles tiennent rarement compte. (Derycke, 2000). En cela, la conception et les adaptations aux dispositifs d'enseignement de cet outil nous semblent complexes à mettre en œuvre.

Partant, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques : circonscrire l'oral enseigné prenant en compte une progressivité de l'enseignement-apprentissage et proposer des outils d'évaluation permettant côté enseignant, de prélever des indicateurs pour adapter son enseignement et renseigner les évaluations institutionnelles ; et côté élèves, de rendre visibles les connaissances et les compétences acquises.

Le projet de recherche participatif SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) impliquant deux chercheurs et seize enseignants du cycle 3 de l'école primaire a pour visée praxéologique d'investiguer la question de l'évaluation de l'oral intégrée à un dispositif d'enseignement et le pilotant au même titre que la tâche, la gestion du temps ou les interactions verbales. Le dispositif comprend quatre séquences portant les genres de l'exposé, de l'interview, de la lecture à haute voix et du débat dans quatre disciplines scolaires. Ces séquences qui s'appuient sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) sont conduites tout au long de l'année afin d'organiser la progression des apprentissages. Elles se déploient chacune en quatre phases (acculturation, enjeux disciplinaires et langagiers, régulation de la production, intégration des connaissances et des compétences). Pour les mettre en œuvre, le dispositif inclut des documents enseignants et élèves, divers artefacts (textes, vidéos), des modalités différenciées de travail et un carnet de bord utilisé aux différentes phases de la séquences. Dans ce carnet de bord sont recueillis des écrits de travail sous la forme de fiches d'observation, de formulation de conseils, de bilans personnels ou de bilans collectifs, destinés à développer l'activité réflexive des élèves sur leurs productions langagières, associant ainsi ces derniers à l'évaluation de la progression de leur expertise. L'enseignant dispose quant à lui de fiches de billets conseils/bilans qui prennent place dans le carnet de bord de chaque élève, et de documents professionnels, les repères annuels de progression distribués selon les différentes séquences, des

fiches d'observation flottante. Cette contribution portera plus particulièrement sur l'évaluation des apprentissages lors de la séquence du genre scolaire disciplinaire de l'exposé en histoire. Les données présentées ont été recueillies dans une phase exploratoire du projet de recherche SEMO impliquant cinq classes de cycle 3. Elles se focalisent sur des écrits professionnels de l'enseignant, les fiches d'observations flottantes et les billets conseils/bilans à destination des élèves ; des écrits de travail déclaratifs des élèves issus de leur carnet de bord ; des vidéos de production orales des élèves à deux moments de la séquence. Il s'agira d'établir quels indicateurs peuvent être prélevés dans cette documentation et d'analyser le degré de congruence ou l'écart entre ces indicateurs. De manière prospective, il s'agira également d'envisager comment ces indicateurs qui constituent la norme interne en construction du travail effectué en classe, peuvent être convertis pour renseigner l'évaluation certificative, norme externe institutionnelle portant sur les compétences et les connaissances acquises.

Mots-clés : oral enseigné – genre scolaire disciplinaire – évaluation intégrative – indicateurs de progrès – connaissances et compétences discursives.

Références bibliographiques

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Cohen-Azria, C., & Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : Yves Reuter (éd.). Cora Cohen-Azria ... De Boeck.

Derycke, M. (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 23-32. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1030>

Dupont, P., Gretaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné », *Repères*, 54, 7-16.

Dupont, P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166. <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>

Dupont, P., Gretaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans Aeby, S. et Guernier M-C. (Dir.) *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, collection « Recherches en didactique du français », AIRDF, Vol 10, Namur : Presses Universitaires de Namur, 115-156.

Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : Se sortir d'une dualité contradictoire ? : Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>

Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on et on évalue l'oral ? *Repères*, 31(1), 161-188. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2667>

(Contribution 3) Une recherche design pour penser l'enseignement et l'évaluation de la production de récits inventés à l'oral à l'école obligatoire

Romaine Bobillier-Anzévui, Rosalie Bourdages, Roxane Gagnon et Sonia Guillemin

****Résumé court****

Notre recherche appartient aux recherches orientées par la conception. Elle vise à comprendre les besoins effectifs à propos de l'enseignement du récit oral grâce à un dispositif de formation continue au cours duquel des outils sont proposés, discutés puis transformés. La recherche tire profit des mises en œuvre critiques des outils faites par les professionnels qui favorisent leur opérationnalité, légitimité et usage futur (Cèbe & Goigoux, 2018).

Pour présenter les caractéristiques de la recherche-design, nous expliciterons les étapes du dispositif de formation, pensé sur trois ans et sur les trois cycles de la scolarité obligatoire en Suisse romande. L'enseignement et l'évaluation d'un même genre, le récit spontané à l'oral, y sont abordés.

Nous illustrerons l'aspect itératif de la recherche-design (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) en pointant les adaptations proposées de l'année 1 (formation continue 2018-2019, « J'invente un conte avec des cartes », 1er cycle) à l'année 2 (formation continue 2019-2020, « Produire une histoire inventée à partir d'un jeu », 2e cycle). Nous centrerons sur le geste d'évaluation, nous analyserons les items retenus par les chercheurs pour évaluer les productions des élèves et les comparerons avec ceux utilisés par une enseignante du 1er cycle. Nous ferons ensuite un zoom sur les données recueillies lors de la formation pour le deuxième cycle en étudiant la réception des grilles d'évaluation et leur transformation par les enseignant-e-s.

Références bibliographiques

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. Dans *Recherche et formation*, 87, 77-96.

Sanchez, E, & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2), 73-94.

****Résumé long****

Notre projet de recherche design a pour objectifs ultimes la création, l'expérimentation et la diffusion de séquences d'enseignement pour développer l'expression orale chez les élèves des trois cycles de la scolarité obligatoire et, d'autre part, le développement professionnel des enseignants impliqués, à travers un dispositif de formation continue. Le projet cherche à vérifier si les trois séquences créées ont un effet sur la production orale. L'ingénierie de formation mise en place fournit un contexte d'observation idéal pour une analyse fine des interactions didactiques et du développement d'outils d'enseignement, d'observation et d'évaluation, en prenant appui sur la modélisation didactique de genres textuels oraux et sur les indices établis d'une bonne production orale narrée.

Nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment se déploie l'ingénierie didactique d'un cycle à un autre de la scolarité au regard de l'enseignement d'un même genre, le récit spontané oral?
2. Comment se caractérisent les récits oraux inventés des élèves (1er, 2e et 3e cycles) (quelles sont les capacités maîtrisées, quelles sont les lacunes)?
3. Quels sont les effets des séquences d'enseignement sur les apprentissages des élèves ?

La recherche vise donc à mieux comprendre les besoins effectifs des enseignant-e-s et permet de tirer profit des mises en œuvre critiques des outils faites par les professionnels qui favorisent leur opérationnalité, leur légitimité et leur usage futur (Cèbe & Goigoux, 2018).

Pour présenter les caractéristiques du dispositif de recherche-design, nous expliciterons d'abord les étapes du dispositif de formation, pensé sur trois ans et sur les trois cycles de la scolarité obligatoire²². La formation continue prévoit la présentation et l'expérimentation de séquences d'enseignement, l'enregistrement et l'évaluation des productions orales d'élèves au début et à la fin de la séquence d'enseignement. Divers outils de collaboration et de codage des données seront aussi présentés.

Nous illustrerons l'aspect itératif de la recherche-design (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) en mettant en exergue les adaptations proposées de l'année 1 de la recherche (formation continue 2018-2019 autour de la séquence « J'invente un conte avec des cartes » pour le premier cycle du primaire) à l'année 2 (formation continue 2019-2020 autour de « Produire une histoire inventée à partir d'un jeu » pour le cycle 2 du primaire). Pour illustrer cet aspect de la recherche, nous nous centrerons sur le geste d'évaluation. Nous montrerons quels ont été les items retenus par les chercheurs pour évaluer les productions des élèves au premier cycle (longueur de la narration, mesure linguistique, éléments discursifs et performance) et comparerons avec ce qui a été retenu par une enseignante. Nous ferons ensuite un zoom sur le deuxième cycle avec l'évolution des grilles d'évaluation proposées par les chercheurs, la manière dont les enseignant-e-s les ont modifiées et ce qu'ils disent à propos de ces grilles.

Par une impulsion hypothético-inductive, nous ferons état des qualités et des lacunes qui se dégagent des productions des élèves des 1er et 2e cycles par la présentation des données issues des analyses qualitatives via le logiciel N'vivo. Dans une perspective plutôt hypothético-déductive, cette fois, nous démontrerons en quoi notre séquence permet de faire progresser les élèves ; les résultats des analyses pré et post-test seront commentés.

La fin de la présentation mettra en exergue des éléments de prospective sur le dispositif de formation.

Mots-clés : besoins effectifs – enseignement du récit oral – recherche-design – dispositif de formation

Références bibliographiques

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. Dans *Recherche et formation*, 87, 77-96.

Gagnon, R., Anzevui, R., Bourdages, R., Degoumois, V., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Ducrey Evequoz, C., Frossard, D., Guillemain, S., Lathion, Fl., Ticon, J. (2017). Didactique de l'oral: conception, validation d'outils et de séquences d'enseignement pour enseigner, évaluer la production orale à l'école obligatoire et faire progresser les élèves. Recherche concertée. <https://www.2cr2d.ch/didactique-de-loral/>

Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D. & Panchout-Dubois, M. (2018). Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter. *Congrès mondial de Linguistique française*, 46.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage. Conférence, Colloque du réseau international de Recherche en

²² Le premier cycle du primaire accueille des élèves de 4 à 8 ans, le second cycle, des élèves de 9 à 12 ans, le troisième cycle, celui de l'école secondaire obligatoire, accueille des élèves de 13 à 16 ans.

Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009. Page consultée le 10 octobre 2017 au <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.

Sanchez, E, & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2), 73-94.

Session 53 – Symposium long H2

(Contribution 1) Évaluer les exposés oraux que l'on est enseignant ? Quelles différences entre deux modalités : à distance ou en classe ? Qu'en disent les enseignants et les élèves ?

Marie-France Stordeur, Frédéric Nils et Stéphane Colognesi

****Résumé court****

Les enseignants estiment que l'oral est une discipline plus compliquée que les autres à enseigner, mais aussi à évaluer (Colognesi & Dolz, 2017 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanco, 2019).

Selon leurs pratiques déclarées, l'exposé fait partie des trois activités orales les plus utilisées en classe (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2013). C'est donc une activité à laquelle les enseignants restent attachés, même en contexte de pandémie (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, sous presse). Elle représente une tâche complexe qui appelle un enseignement à part entière (Dumortier, Dispy & van Beveren, 2012), ce qui n'est pas nécessairement le cas (Stordeur & Colognesi, sous presse). Son évaluation est tout aussi complexe pour les évaluateurs, car chaque prestation orale implique la personne dans son ensemble : sa voix, son regard, sa posture, etc. La question du feedback à renvoyer à l'élève est aussi présente, la manière de le faire, mais aussi la façon dont il va le réceptionner. Sur ce plan, à notre connaissance, les études sur l'évaluation des exposés oraux sont peu nombreuses, quelle que soit la modalité : en direct ou à distance.

Partant, quatre questions sont au cœur de l'étude que nous présenterons : (1) que disent les enseignants sur leur manière d'évaluer les exposés oraux de leurs élèves ? (2) cette évaluation les implique-t-elle dans le processus ? (3) est-elle différente à distance ou en classe ? et (4) comment les élèves vivent-ils ces pratiques d'évaluation dans chacune des modalités ?

Pour y répondre, nous avons suivi quatre enseignants pratiquant habituellement l'exposé oral en classe et qui ont expérimenté l'exposé enregistré pendant le confinement au printemps 2020.

Plusieurs entretiens ont été menés avec eux au fil de l'année, auxquels une analyse de contenu a été appliquée. Les outils d'évaluation ont aussi été collectés. En plus, des questionnaires en ligne ont été envoyés aux élèves pour recueillir leur ressenti face aux évaluations. Leurs réponses ont été traitées par analyse descriptive.

Dans notre communication, nous passerons successivement en revue : (1) les cadres théoriques sur lesquels nous nous appuyons, (2) les aspects méthodologiques, (3) les principaux résultats liés aux deux modalités d'exposés (en direct et enregistrés) et aux deux points de vue (enseignants et élèves), et enfin (4) les limites et perspectives de notre étude.

****Résumé long****

En Belgique francophone, le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) précise que « les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – doivent être d'égale importance » (p.48). Il stipule également que le bien-être corporel et émotionnel des élèves doit être au centre de l'attention en classe, à travers la gestion du stress et des émotions.

Or, dans les classes, le temps consacré à l'enseignement de l'oral est faible, voire inexistant (Dupont, 2016). Les enseignants estiment que l'oral est une discipline plus compliquée à enseigner que les autres (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanco, 2019). Ils se disent démunis et mal à l'aise pour l'enseigner et l'évaluer (Colognesi & Dolz, 2017 ; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017). Cela est notamment dû au fait que l'oral, principalement le Savoir Parler, comporte des dimensions particulières relatives à l'individu (Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017).

Sur ce plan, des spécialistes du domaine affirment qu'en contexte scolaire les émotions sont « fréquentes, envahissantes, multiples et souvent intenses » (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014, p.1). Elles peuvent être, entre autres, le résultat d'une réussite ou d'un échec, allant jusqu'à dynamiser ou limiter la réussite et la motivation des élèves (Fiedler & Beier, 2014). Sachant qu'elles ont un impact considérable sur l'estime de soi (Martinot, 2006) et le sentiment de compétence (Pekrun, Muis, Frenzel & Goetz, 2018), elles sont incontournables au moment de l'apprentissage, comme lors de l'évaluation.

Selon les pratiques déclarées des enseignants, l'exposé fait partie des trois activités orales les plus utilisées en classe (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2015), probablement parce que les élèves mobiliseront les connaissances, savoir-faire et savoir-être de l'exposé oral à de nombreux moments de leur vie scolaire/professionnelle et personnelle (Simonet, 2000). C'est donc une activité à laquelle les enseignants restent attachés, même en contexte de pandémie (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, sous presse). L'exposé oral représente une tâche complexe qui appelle un enseignement à part entière (Dumortier, Dispy & van Beveren, 2012), ce qui n'est pas nécessairement le cas (Stordeur & Colognesi, sous presse). Son évaluation est tout aussi complexe pour les évaluateurs, car chaque prestation orale implique la personne dans son ensemble : sa voix, son regard, sa posture, etc. La place des pairs (Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020) et la question du feedback à renvoyer à l'élève sont aussi présentes, la manière de donner ce dernier, mais aussi la façon dont l'élève va le réceptionner. Sur ce plan, à notre connaissance, les études sur l'évaluation des exposés oraux sont peu nombreuses, quelle que soit la modalité : en direct ou à distance.

Pour documenter ces aspects, notre recherche porte sur l'évaluation d'exposés oraux de deux formes : les exposés oraux « traditionnels » en direct devant la classe et ceux enregistrés à distance depuis le domicile des élèves lors de la pandémie de coronavirus. En effet, la crise sanitaire du printemps 2020 a obligé les écoles de Belgique à fermer leurs portes de la mi-mars à début juin. Si la situation était incertaine à bien des points de vue, certains enseignants ont choisi de maintenir l'activité d'exposé oral en la transformant en exposé enregistré à distance. Ces enseignants ont non seulement dû revisiter leur dispositif (Stordeur & Colognesi, sous presse), mais aussi les moyens de communiquer avec leurs élèves et, en conséquence, l'évaluation de la tâche.

Partant, quatre questions sont au cœur de l'étude que nous présenterons : (1) que disent les enseignants sur leur manière d'évaluer les exposés oraux de leurs élèves ? (2) cette évaluation les implique-t-elle dans le processus ? (3) est-elle différente à distance ou en classe ? et (4) comment les élèves vivent-ils ces pratiques d'évaluation dans chacune des modalités ?

Pour y répondre, nous avons suivi quatre enseignants pratiquant habituellement l'exposé oral en classe et qui ont expérimenté l'exposé enregistré pendant le confinement du printemps 2020. Nous avons mené avec eux des entretiens semi-directifs à distance et les avons interrogés sur les types d'évaluation qu'ils mettaient en place avant et après un exposé oral, sur les grilles d'évaluation qu'ils ont utilisées dans les deux modalités, sur leur façon de donner un feedback et parfois une note, mais aussi sur la manière dont les élèves ont pu intervenir, ou non, dans l'évaluation de leurs pairs. Les entretiens menés ont été transcrits et codés avant qu'une analyse de contenu (Lejeune, 2019) ne leur soit appliquée. Leurs grilles d'évaluation ont également été récoltées et codées avec le même outil.

Pour les exposés enregistrés à distance, nous avons aussi récolté les feedbacks écrits des pairs pour une des classes concernées. Des questionnaires en ligne ont été envoyés aux élèves des trois classes afin de recueillir leur ressenti face aux évaluations. Leurs réponses ont été analysées de manière descriptive.

Les principaux résultats montrent que les enseignants optent pour des évaluations orales et/ou écrites, certificatives et/ou formatives, devant le groupe-classe ou en tête à tête. Quelle que soit la modalité (en direct ou à distance), ils sollicitent le feedback des pairs. Pour les exposés en classe,

certaines enseignantes privilégient les évaluations certificatives, tandis que d'autres leur préfèrent l'évaluation formative avec, au préalable, l'explicitation des critères aux élèves. Leur manière d'évaluer a évolué au cours de leur carrière. Certaines enseignantes sont conscientes de l'impact émotionnel qu'ont ces évaluations sur leurs élèves. Enfin, ils ont souligné combien les exposés enregistrés ont été énergivores et plus compliqués à évaluer, surtout en contexte de pandémie où l'évaluation certificative était déconseillée.

Du point de vue des élèves, les principaux résultats montrent que l'idée de recevoir un feedback pour améliorer leur production procure généralement des émotions positives à l'orateur. Après la prestation, ils ressentent plus positivement le feedback de l'enseignant que celui des pairs.

Dans notre communication, nous passerons successivement en revue : (1) les cadres théoriques sur lesquels nous nous appuyons, (2) les aspects méthodologiques, (3) les principaux résultats liés aux deux modalités d'exposés (en direct et enregistrés) et aux deux points de vue (enseignants et élèves), avant d'aborder (4) les limites et perspectives de notre étude.

Mots-clés : exposé en classe, exposé enregistré, évaluation par l'enseignant, évaluation par les pairs, émotions

Références bibliographiques

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-19.

Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur: Presses universitaires de Namur.

Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens L. (2020) Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion, *Studies in Educational Evaluation* (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>

Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.

Dupont P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.

Fiedler, K., & Beier, S. (2014). Affect et cognitive processes in educational context. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 36-55). New-York: Taylor & Francis.

Gagnon, R., de Pietro, F., & Ficher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galet & E. Bourgeois (Eds.), (Se)motiver à apprendre (pp. 27-39). Paris: Presses Universitaires de France.
- Nolin, R. (2013). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec (Master's thesis). Université du Québec, Montréal. Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). Avis n°3 du groupe central. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels/>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). International handbook of emotions in education. New York: Routledge.
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). Emotions at School. New-York: Routledge.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). Didactique du français langue première. Bruxelles: De Boeck.
- Simonet, R. (2000). Comment réussir un exposé oral. Paris: Dunod.
- Stordeur, M.F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire :quelles modalités de travail de l'enseignant etquels effets pour les élèves ? Formation et profession, 28(4 hors-série), 1-12.

(Contribution 2) Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche

Catherine Deschepper

Partant du double constat que, d'une part, les enseignants se sentent démunis dès lors qu'il s'agit de concevoir, de mener et d'évaluer des activités d'enseignement-apprentissage de l'oral dans les classes (Auteurs, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017), et d'autre part, que cet enseignement-apprentissage est souvent délaissé au profit de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (Cappeau, 2017 ; Morinet, 2017), en ce compris dans le cycle consacré aux apprentissages fondamentaux (5-8 ans), nous avons proposé, en formation initiale des enseignants, un module de formation spécialisée optionnelle de 50 heures et 15 crédits consacré à la didactique de l'oral au cycle 5-8. Ce module de formation est constitué d'une partie théorique, d'un stage pratique, et de la rédaction d'un travail de fin d'études. Il a pour objectif d'outiller les étudiants en didactique de l'oral et de les amener à réaliser, tester et évaluer dans les classes de troisième maternelle, première et deuxième primaires des séquences d'apprentissage centrées sur des genres oraux qui intègrent les pratiques efficaces. Cette formation regroupe des étudiants des filières préscolaire et primaire en vue de favoriser les échanges de compétences, savoirs et représentations.

Notre contribution au symposium vise à présenter un dispositif de formation initiale destiné à sensibiliser les futurs instituteurs à l'enseignement-apprentissage de l'oral pour les élèves de 5-8 ans en les impliquant dans une démarche de recherche collaborative. L'article présente les différentes étapes du dispositif, puis se focalise sur les résultats d'un groupe d'étudiants afin de décrire leur démarche et de mettre en avant leurs résultats. La discussion montre les effets du dispositif sur les apprenants à partir de verbatims issus de leurs portfolios réflexifs et de leur travail de fin d'études.

****Résumé long****

Partant du double constat que, d'une part, les enseignants se sentent démunis dès lors qu'il s'agit de concevoir, de mener et d'évaluer des activités d'enseignement-apprentissage de l'oral dans les classes (Colognesi & Deschepper, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017), et d'autre part, que cet enseignement-apprentissage est souvent délaissé au profit de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (Cappeau, 2017 ; Morinet, 2017), en ce compris dans le cycle consacré aux apprentissages fondamentaux (5-8 ans), nous avons proposé, en formation initiale des enseignants, un module de formation spécialisée optionnelle de 50 heures et 15 crédits consacré à la didactique de l'oral au cycle 5-8. Ce module de formation est constitué d'une partie théorique, d'une partie pratique, et de la rédaction d'un travail de fin d'études. Il a pour objectif d'outiller les étudiants en didactique de l'oral et de les amener à réaliser, tester et évaluer dans les classes de troisième maternelle, première et deuxième primaires des séquences d'apprentissage centrées sur des genres oraux qui intègrent les pratiques efficaces (Colognesi & Hanin, 2020). Cette formation regroupe des étudiants des deux filières préscolaire et primaire et de trois cohortes différentes, puisqu'elle accueille des étudiants en formation initiale et des adultes en reprise d'études. Cette variété de profils de formation permet de favoriser les échanges de compétences, savoirs et représentations.

La partie théorique du module est essentiellement consacrée à un état des lieux sur la didactique de l'oral, et vise à identifier la manière dont les pratiques efficaces se déclinent dans l'élaboration de séquences didactiques spécifiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). L'expérimentation sur le terrain, précédée de la réalisation d'un canevas de préparation de « leçon » qui identifie ces pratiques et leur mise en œuvre, permet de tester, adapter, évaluer la pertinence des dispositifs proposés. Des adaptations et des modifications sont alors apportées au projet qui est testé à nouveau avec prise

d'informations plus spécifiques sur l'une ou l'autre de ces pratiques (enregistrement et comparaison de première et seconde oralisation, entretiens métacognitifs, enregistrement de débats entre pairs, ...) afin d'objectiver leur pertinence. La rédaction du travail de fin d'études, et sa défense orale sont évalués sur trois dimensions : la qualité des séquences didactiques, le travail réflexif de l'étudiant suite au premier et second testing, le traitement méthodologique et l'analyse des résultats de la récolte de données.

Dans cette perspective, l'évaluation de l'oral par les étudiants aurait dû se dérouler en deux temps : via des propositions, dans leurs séquences didactiques, d'évaluation à destination des élèves, et via la récolte de données, destinées à fournir des informations permettant de mesurer l'efficacité de leurs dispositifs.

La crise sanitaire, et le confinement intervenus quelques semaines avant le début du module de formation en ont fortement modifié le design didactique : les expérimentations n'ont pu avoir lieu, de même que la récolte (et partant) l'analyse de données. Les apprenants ont donc réalisé un travail de conception de séquences didactiques « en chambre » puisqu'ils ont construit leur matériel sans pouvoir les tester. Afin d'ancrer néanmoins la formation dans une dimension entrepreneuriale et concrète, il leur a alors été proposé de produire leurs séquences de façon articulée sur un site internet.

L'élaboration d'un canevas de préparation, l'organisation des rubriques du site, l'organisation des séquences, fondées sur des genres oraux pris en charge par des équipes de 1 à 3 apprenants donnent des informations sur la façon dont le groupe s'est emparé des dimensions théoriques de la formation. Par ailleurs, l'analyse des productions offre des informations intéressantes sur la façon dont les apprenants intègrent – ou non – les principes didactiques tout juste appris dans une ébauche de dispositif. À titre d'exemple, l'obligation dans laquelle ils étaient d'identifier les pratiques efficaces sollicitées dans leurs dispositifs leur a-t-elle permis de construire des ingénieries plus solides ?

Enfin, les conditions de leurs propres évaluations orales ayant dû être modifiées, elles-aussi, nous avons analysé les dimensions de cette évaluation qui ont fait l'objet de modifications débats et négociations dans le groupe afin de voir si leurs préoccupations en tant qu'apprenants rejoignaient celles qu'ils avaient en tant qu'enseignants.

Notre contribution au symposium vise à présenter un dispositif de formation initiale destiné à sensibiliser les futurs instituteurs à l'enseignement-apprentissage de l'oral pour les élèves de 5-8 ans en les impliquant dans une démarche de recherche collaborative. L'article présente les différentes étapes du dispositif, puis se focalise sur les résultats d'un groupe d'étudiants afin de décrire leur démarche et de mettre en avant leurs résultats. La discussion montre les effets du dispositif sur les apprenants à partir de verbatims issus de leurs portfolios réflexifs et de leur travail de fin d'études.

Mots-clés : enseignement de l'oral, cycle 5-8, formation des enseignants, pratiques efficaces, évaluation de l'oral

Références bibliographiques

Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? . In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [Oral communication today: didactic perspectives]* (pp. 199-219). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language et Literacy*, 21(1), 1-18.

Colognesi, S. & Hanin, V. (2020) Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches*, 73, 1-20.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [Oral communication today: didactic perspectives]* (pp. 11-40). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Morinet, C. (2017). Un oral pour écrire, pour « secondariser » . In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques [Oral communication today: didactic perspectives]* (pp. 221-236). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

(Symposium I) ~ Évaluer pour piloter: développement de dispositifs d'évaluation de formation en contextes pluriels

Coordinatrices du symposium : Soraya BIERI, Yves CHOCHARD, Jean-Luc GILLES, Jean-Michel RIGO et Melisa SHEHU

Texte de cadrage

Ce symposium s'intéresse aux méthodes et outils d'évaluation de la formation continue ainsi qu'à l'impact organisationnel des résultats. À travers les présentations de plusieurs dispositifs d'évaluation des effets d'actions de formation, les enjeux de fiabilité, d'efficacité et de praticabilité de ces dispositifs seront discutés au regard de leurs contextes de mise en œuvre. Ces réflexions ont pour objectif d'identifier les bonnes pratiques évaluatives permettant un pilotage optimal des actions de formations tant dans le milieu de la santé, des institutions universitaires que des services sociaux.

Au sein des entreprises tant du domaine public que privé, le management de la qualité pousse à une maîtrise des processus internes afin de fournir des services et des produits efficaces et de qualité. La gestion de la formation s'est ainsi fortement professionnalisée, menant l'évaluation de la qualité et de l'efficacité de la formation au centre des priorités (Gilibert et Gillet, 2010).

Depuis plusieurs années, divers acteurs du secteur de la santé, du secteur social et du secteur de la recherche en ingénierie des évaluations travaillent autour des questions de l'évaluation de la formation et de la mesure de ses effets à différents niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959). Ce modèle distingue quatre types d'effets induits par la formation (Rivard et Lauzier, 2013). Chacun de ces niveaux présente des spécificités tant concernant la conception des outils d'évaluation utilisés que dans l'exploitation des indicateurs au pilotage de la formation (Pottiez, 2017).

Les communications de ce symposium s'inscrivent dans l'axe 3 du colloque « L'évaluation de dispositifs et de politiques de formation : comment conjuguer des sources multiples ? ». Nous avons la chance de réunir divers représentants des secteurs précités qui nous présenteront leurs projets collaboratifs, de l'évaluation des réactions des participants à celle des impacts organisationnels de la formation. La diversité des contextes représentés dans ce symposium assure de riches échanges autour des différentes démarches évaluatives déployées à ces quatre niveaux d'évaluation. Interrogeant ainsi les apports et les contraintes environnementales rencontrées au sein de ces divers projets.

Proposant un modèle de construction et de gestion de la qualité des évaluations de satisfaction, la première communication présentera un processus en cycle de construction de dispositifs d'évaluation de la satisfaction des stagiaires en formation pratique en milieux de soins.

La deuxième communication décrit l'évaluation de l'impact d'une formation hybride destinée au personnel d'organismes communautaires. Les auteur-e-s présenteront les variables liées à la conception de la formation ou spécifiques au milieu communautaire qui ont influencé le transfert des apprentissages par les personnes formées.

Dans la même thématique que la précédente, la troisième communication présente une analyse des mesures d'accompagnement et de soutien au transfert des acquis au sein des pratiques professionnelles dans le cadre de l'évaluation d'une formation adressée au personnel administratif d'un hôpital.

Pour clôturer la thématique de l'évaluation du transfert des acquis, la quatrième communication propose une réflexion sur la standardisation des outils d'évaluation du transfert des connaissances et l'exploitation des indicateurs pour un pilotage efficace de la formation continue en milieu hospitalier.

La cinquième communication traite des niveaux 3 et 4 de Kirkpatrick, présentant un projet d'évaluation des effets d'un programme de formation en soins intermédiaires sur les compétences infirmières et présentant une analyse de l'impact économique de la formation sur l'organisation.

Pour terminer, la dernière communication s'attèle à la présentation des enjeux et des stratégies de mise en œuvre d'un projet de développement d'un réseau opérationnel de centres d'appui aux évaluations dans quatre universités marocaines avec l'aide d'experts européens, latino-américains et suisses.

A l'issue de ce symposium, les divers enjeux liés tant à la conception, à l'accompagnement, et à l'exploitation des résultats d'évaluation, qu'à l'implication des divers acteurs de la formation seront discutés, à la lumière des contextes bien particuliers dans lesquels les travaux des divers intervenants ont évolué.

Mots-clés : Ingénierie des évaluations, évaluation de l'efficacité de la formation, optimisation du transfert, analyse de pratiques évaluatives, pilotage de la formation

Références bibliographiques

Gilibert, D., et Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales. *Prat. Psychol.*, 16:217-38.

Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11):3-26.

Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pottiez, J. (2017). *L'évaluation de la formation, pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations*. Malakoff: Dunod.

Session 48 – Symposium long I1

(Contribution 1) Évaluer et réguler la formation pratique en milieu hospitalier à l'aide d'un cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de satisfaction (cycle CGQES) : enjeu et impact d'une expérience pilote au CHUV de Lausanne

Camille Boutillier Kaeser, Luc Jeanrenaud, Jean-Luc Gilles, Laurence Bouche et Jocelyne Quillet-Cotting²

****Résumé court****

Le Centre hospitalier universitaire de Lausanne (CHUV, Suisse) est un hôpital universitaire qui compte plus de 11.000 employés exerçant des fonctions cliniques, de recherche et d'enseignement. Il a été classé en mars 2019 parmi les dix meilleurs hôpitaux du monde selon le magazine Newsweek. Le programme de formation du CHUV comprend la formation pratique de plus de 1.700 jeunes, en particulier de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Cette recherche-développement, menée en collaboration avec la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), a permis la création et la mise en place d'une méthode cyclique d'évaluation de la satisfaction des étudiants en stage au CHUV. La méthode créée et testée - le Cycle de construction et de gestion de la qualité des évaluations de satisfaction (Cycle CGQES) - comprend neuf étapes : enjeux ; analyse ; design ; items ; information ; collecte ; traitement ; feedbacks et macro-régulation. Elle a été conçue avec l'aide d'une équipe multidisciplinaire de professionnels de la santé (CHUV) et d'experts en ingénierie des évaluations (HEP Vaud) dans le cadre d'un mémoire de master (Kaeser 2018) dirigé par notre équipe de recherche (Boutillier et al., 2020). Une phase pilote de 4 mois a permis de recueillir le niveau de satisfaction de plus de 250 stagiaires sur dix aspects de la formation pratique, et de fournir un retour d'information diagnostique. L'identification des points forts et des domaines à améliorer a considérablement aidé à l'élaboration d'une politique de qualité pour la formation des étudiants de l'établissement. Le Cycle CGQES est maintenant considéré comme une méthode robuste, en accord avec les mesures de qualité déjà en place au CHUV. Il a notamment encouragé les responsables de la formation pratique à réfléchir sur leurs pratiques de tutorat. Au-delà du contexte du CHUV et de l'encadrement des étudiants en stage, le modèle du Cycle CGQES pourrait être transféré à d'autres secteurs dans lesquels des stages de formation sont proposés, ouvrant ainsi de nouvelles voies de recherche collaborative.

****Résumé long****

Contexte – Cadre théorique

Le modèle Kirkpatrick (1959, 2007) est l'un des modèles les plus utilisés dans le domaine de la formation des adultes (Pottiez, 2017). Il repose sur quatre niveaux d'évaluation de la formation : la réaction en termes de satisfaction des participants (niveau 1) ; l'apprentissage en termes de connaissances, de compétences ou d'attitudes acquises et développées (niveau 2) ; le transfert des connaissances, compétences ou attitudes acquises du niveau précédent vers des rôles professionnels (niveau 3) ; et l'impact de la formation sur l'entreprise ou l'organisation (niveau 4).

Malgré la popularité du modèle et l'utilisation généralisée des évaluations de niveau 1, il convient d'examiner la qualité et la validité des informations recueillies lors de ces évaluations, d'autant plus que dans le système actuel d'organisation des formations selon des normes de qualité, l'objectif des évaluations est d'améliorer la qualité du service (Santos & Stuart, 2003). Dans ce contexte, il est donc tout à fait dans l'intérêt des parties prenantes de fonder leurs décisions d'ajustement et d'amélioration sur des informations fiables. Dans cette optique, nous avons utilisé le modèle PAD (Paramétrage des actions didactiques) (Gilles et al., 2007), qui propose dix aspects typiques des

séquences d'enseignement-apprentissage à partir de dimensions identifiées dans la littérature pour structurer notre outil d'évaluation de niveau 1.

Problématique et objectifs du dispositif d'évaluation

Dans le cadre de nos recherches, le modèle PAD a permis d'analyser les composantes de la formation pratique reçue par les étudiants en stage au CHUV, et a conduit à la conception d'un modèle d'organisation : le Plan de formation pratique (PFP).

En ce qui concerne la fiabilité du dispositif d'évaluation mis en place dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes inspirés du modèle du Cycle de construction et de gestion de la qualité des tests standardisés (cycle GGQTS) (Gilles et Leclercq, 1995 ; Gilles 2002) que nous avons adapté au niveau 1 de Kirkpatrick. A l'origine, le cycle CGQTS a été développé dans le but d'élaborer des dispositifs d'évaluation pour le niveau 2 "évaluation des apprentissages", avec un accent sur les contrôles de qualité qui permettent d'ajuster et d'améliorer les produits (table de spécifications, plan d'évaluation, plan de communication, banque de questions, feedbacks diagnostiques personnalisés, etc.). Une série de critères, tels que la validité, la fiabilité, la faisabilité, l'équité, etc., permettent d'évaluer la qualité des produits aux différentes étapes du cycle. Ces critères sont notamment basés sur les recommandations des *Standards for Educational and Psychological Testing* (AREA APA NCME [1999]).

La question suivante a constitué la base de l'ensemble de notre projet de recherche :

Un dispositif d'évaluation de la satisfaction élaboré avec une approche qualité et un modèle en cycle de construction et de gestion qualité adapté au niveau 1 du modèle Kirkpatrick peut-il contribuer à améliorer le dispositif de formation pratique du CHUV destiné aux étudiants en formation initiale des hautes écoles de santé ?

Sur la base de cette question de recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

H1. Un cycle de construction et de gestion de qualité pour les évaluations de satisfaction peut être dérivé d'un modèle en cycle existant et déjà utilisé pour le niveau 2 de Kirkpatrick en effectuant des ajustements déterminés par les caractéristiques propres au niveau 1.

H2. Le dispositif d'évaluation de la satisfaction basé sur le cycle créé pour le niveau 1 (cycle CGQES) produira des informations valides, fiables et utiles pour les parties prenantes impliquées dans la formation pratique au CHUV.

H3. Le dispositif d'évaluation de la satisfaction basé sur le cycle CGQES permettra d'harmoniser et d'améliorer la formation des étudiants stagiaires dans les différents départements.

H4. Les contrôles de qualité du modèle du cycle CGQES permettront d'optimiser les produits aux différentes étapes du cycle, et donc de générer des informations valides, fiables et utiles qui permettront aux acteurs de la formation pratique d'identifier les domaines à améliorer dans le programme des stages du CHUV et ainsi d'en améliorer la qualité.

Méthode

Cette recherche-développement (Boutillier et al., 2020) a pris la forme d'une recherche collaborative, au sens proposé par Desgagné (2001) : plusieurs chercheurs se sont joints aux praticiens pour examiner un aspect de la pratique et rechercher conjointement des solutions aux préoccupations de tous les participants. Ainsi, notre équipe de recherche élargie a été constituée de cinq sous-groupes (coordinateurs de formation pratique, gestionnaires de soins de santé, praticiens formateurs et deux groupes d'étudiants), qui ont été consultés en tant que « contrôleurs de la qualité » du processus lors de la mise en œuvre de chaque étape du modèle du cycle CGQES.

L'échantillon de population sélectionné pour la phase pilote de l'évaluation de la satisfaction construite lors de la mise à l'essai du cycle CGQES est constitué d'étudiants en licence HES-SO en première, deuxième ou troisième année de stage dans l'un des domaines d'études suivants : Travail social, Médecine du travail, Nutrition et diététique, Physiothérapie, Sage-femme, Soins infirmiers et

Technique en radiologie médicale. Cet échantillon a été sollicité lors des étapes suivantes du cycle : (4) Information sur l'évaluation, (5) Collecte de données et (7) Feedback. Au cours de la phase pilote, le dispositif d'enquête a concerné 324 étudiants en stage entre novembre 2017 et janvier 2018. Au total, 262 étudiants ont répondu à l'enquête, ce qui se traduit par un taux de réponse de 78 %.

Intérêt des résultats

Un résultat intéressant concerne la modification importante apportée au modèle initial à l'étape « 1. Analyse » où nous avons eu recours à un autre modèle, celui de Paramétrage des actions didactiques (PAD) pour analyser les composantes des activités de formation destinées aux étudiants en stage du CHUV. Le PAD a aussi permis de fournir un feedback diagnostique et ciblé sur les pratiques de tutorat aux formateurs accompagnant les stagiaires.

En raison de ses caractéristiques structurantes, le PAD a aussi été mis à contribution pour créer le modèle du "Plan de formation pratique" (PFP) qui vise à guider les responsables et les équipes du CHUV dans l'amélioration de l'organisation des activités de formation des étudiants.

Discussion

Cette recherche collaborative a abouti à un dispositif en cycle qualité d'évaluation de la satisfaction des étudiants en stage. Nos quatre hypothèses ont été vérifiées à partir d'analyses que nous présenterons lors de cette communication. Nous illustrerons également le type d'impact positif sur la formation pratique à l'aide d'un cas emblématique.

Mots-clés : évaluation de l'efficacité de la formation, évaluation des enseignements, évaluation de la formation pratique, docimologie, qualité de la formation, feedback

Références bibliographiques

AERA APA ACME (1999). *Standards for International et Psychological Testing*. Washington: American International Research Association.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model et the principle of beneficence. *Eval Program Plan*, 27:341-7.

Boutillier, C., Jeanrenaud, L., Gilles, J.-L., Bouche, L. et Quillet Cotting, J. (2020). *Healthcare Students on Placements: a Cyclical Quality Method for Satisfaction Assessments*. *Medical Science Educator*, Published Online, 1. Retrieved from <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/4096>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In: Anadón M, editor. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Laval, p. 51-76.

Gilles, J.-L., Bosmans, C, Mainferme, R, Plunus, G, Radermaecker, G, et Voos, MC. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants. Liège: University of Liège. Retrieved from: <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/1081>

Gilles, J.-L. (2002). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires – Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99* [Thèse]. Liège: Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Gilles, J.-L., Leclercq, D. (1995). Procédures d'évaluation adaptées à de petits groupes d'étudiants universitaires : enjeux et solutions pratiquées à la FAPSE-ULg. Communication présentée au Symposium International sur La Rénovation Didactique en Biologie. Tunis. Retrieved from: <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/4757/1/tunisjlg.pdf>

- Gilibert, D, & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales. *Prat. Psychol.*, 16:217-38.
- Kaeser, C. (2018). Élaboration d'une méthode de construction et de gestion qualité d'instruments d'évaluation de la satisfaction (CGQES) et mise à l'essai dans le cadre de l'évaluation des stages au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV). (Mémoire de maîtrise, Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud et Université de Lausanne, Lausanne)
- Kirkpatrick, DL (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*;13(11):3-26.
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2007). *Implementing the four levels: a practical guide for effective evaluation of training programs*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Pottiez, J. (2017). *L'évaluation de la formation, pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations* (2nd ed.): Dunod.
- Santos, A, & Stuart, M. (2003). Employee perceptions et their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Revue*, 13:27-45

(Contribution 2) Améliorer les retombées du programme ÉvalPop II pour les organismes communautaires en région : Étude des variables d'influence et conception d'interventions

Yolete Monfiston, Clothilde Hay, Christian Wirth, Vicky Martin, Gabriella Zaidman, Yves Chochard et Annie Dubeau

****Résumé court****

Vu leurs apports indéniables dans l'éducation populaire, la santé et les services sociaux, l'employabilité et l'insertion sociale, il est essentiel que les organismes communautaires québécois puissent évaluer les impacts de leurs interventions (Centre de Formation Populaire et Relais Femmes, 2005). Afin de les soutenir dans leurs pratiques d'évaluation, le Centre Formation Populaire (ci-après CFP) a converti le programme de formation ÉvalPop II en mode hybride (Koné, 2015) afin de l'offrir à des organismes situés en région: une partie des cours se sont déroulés en présentiel, une autre fut diffusée au moyen de capsules vidéo, alors qu'un accompagnement s'est effectué dans les locaux des organismes et par vidéoconférence. Toutefois, seule la moitié des organismes (11 sur 22) a complété ÉvalPop II. La recherche visait à ; a) évaluer les retombées d'ÉvalPop II; b) identifier les variables qui ont pu influencer la persévérance ou l'abandon ; c) concevoir des interventions permettant d'agir sur ces variables. Un sondage téléphonique et 32 entrevues semi-directives avec les participants ont permis de mesurer un développement fort de plusieurs compétences associées au modèle logique, une représentation visuelle des principales dimensions d'une activité à évaluer (Porteous, 2012). Grâce à EvalPop II, les participants ont appris à créer et à interpréter correctement un modèle logique. Concernant les variables d'influence, les manques de temps et de personnel vécus dans les organismes communautaires ainsi que la difficulté de réaliser un accompagnement à distance de la part des formateurs du CFP expliquent les abandons. La communication se conclura par une discussion sur les apports des méthodes d'animation « Triz » et « Critical Uncertainties » qui ont été mobilisées pour présenter les résultats de l'étude aux formateurs du CFP. Ces méthodes ont stimulé la formulation d'interventions pour améliorer les pratiques de formation à distance du CFP.

****Résumé long****

Contexte

Œuvrant dans différents secteurs d'activités, dont l'éducation populaire, la santé et les services sociaux, l'employabilité, l'insertion sociale, l'apport des organismes communautaires au Québec est incommensurable (Centre de Formation Populaire et Relais Femmes, 2005). Diverses formations et mesures d'accompagnement sont régulièrement proposées aux organismes communautaires québécois pour les aider à évaluer et à valoriser leurs contributions au bien-être de leur collectivité. Cependant, de nombreux organismes ont encore besoin de soutien pour réussir à implanter des pratiques d'évaluation pérennes et adaptées à leur milieu (CFP 2016). Des ressources soutiennent ces organismes tels que le Centre de formation populaire (CFP) qui les aide à renforcer leur vie associative, à planifier leurs activités et à en évaluer les impacts (COCAF, 2013). Dans cette même lignée, le CFP a conçu en 2009 le programme de formation ÉvalPop qui vise à stimuler, au sein des organismes, la réflexion collective sur les impacts de leurs interventions auprès de leurs membres, usagers, bénévoles (Chochard, 2017). ÉvalPop s'appuie sur une approche participative et des modes de formation innovants tels que des ateliers thématiques, construction d'une communauté de pratique, forum d'échanges d'outils et accompagnement individualisé. Plus de 250 organismes du Gret Montréal ont déjà bénéficié de ce programme. Vu cette réussite, le CFP a déployé pour la première fois, le programme ÉvalPop II pour rejoindre les organismes communautaires situés dans

les autres régions du Québec telles que la Capitale-Nationale, l'Outaouais et les Chaudière-Appalaches.

Le programme ÉvalPop II s'est appuyé des modules de formation en groupe ainsi qu'un accompagnement individualisé de chaque organisme, en suivant un mode d'apprentissage hybride (Koné, 2015) : une partie des cours furent donnés en présentiel, une autre diffusée au moyen de capsules vidéo. La phase d'accompagnement intègre des séquences dans les locaux des organismes et des séquences basées sur des vidéoconférences. Toutefois, seule la moitié des organismes (11 sur 22) a complété la formation.

Objectifs de l'étude

Cette communication présentera les résultats de l'évaluation du programme EvaPop II qui avait pour objectifs : 1) d'évaluer les effets des retombées du programme de formation 2) d'identifier les variables pouvant influencer ces effets et 3) de concevoir des interventions pour agir positivement sur ces variables.

Méthode

En se référant au modèle de Kirkpatrick (1959, cité dans Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2010), une approche mixte, combinant une approche quantitative et qualitative, a été utilisée afin d'évaluer les retombées tangibles de la formation au niveau des comportements, des activités, ainsi que les retombées intangibles pour les bénéficiaires et les clients des organismes communautaires. À l'aide d'un questionnaire administré par téléphone ou lors d'entrevues avec les participants au début et à la fin du programme ÉvalPop II, les effets des retombées du programme de formation et des activités ont pu être examinés. Pour évaluer la portion comportementale, huit énoncés liés à des comportements clés avaient été intégrés dans le questionnaire et six questions associées aux évaluations menées dans l'organisme durant la dernière année ou sur l'approche participative avaient été incluses dans celui-ci. Pour déterminer les retombées intangibles et identifier les variables d'influence, 32 entrevues semi-directives avec des participants et des membres de comités d'évaluation ont été réalisées. De nombreuses variables peuvent influencer les retombées d'une formation. Elles peuvent être liées (a) à la conception de la formation, (b) aux caractéristiques de chaque personne formée ou (c) à l'environnement de travail dans lequel elle évolue (Burke et Hutchins, 2007). Enfin, deux rencontres avec les formateurs du CFP ont intégré les méthodes d'animation « Triz » et « Critical Uncertainties » tirées des structures libératrices (Lipmanowicz et al., 2013). Ces rencontres ont été effectuées à la fin d'ÉvalPop II pour formuler des interventions susceptibles d'agir positivement sur les variables identifiées, le tout dans le but d'améliorer la formation et l'accompagnement qui seront offerts lors des prochaines sessions d'ÉvalPop II.

Résultats

L'analyse de questionnaires remis aux participants a mis en évidence un développement fort de plusieurs compétences associées au modèle logique. Le modèle logique, une représentation visuelle des principales dimensions d'une activité à évaluer (Porteous, 2012), était au cœur des séquences de formation d'ÉvalPop II. Les participants ont ainsi appris à créer et à interpréter correctement un modèle logique. De plus, 96 % d'entre eux ont perçu l'utilité d'un modèle logique pour évaluer des activités dans leur milieu. En ce qui concerne les variables d'influence, les entrevues mettent en évidence les manques de temps et de personnel vécus dans les organismes communautaires. Il s'agit de raisons majeures d'abandon. Certains organismes étaient trop occupés pour s'engager entièrement dans la formation, et d'autres étaient dépassés par un taux de roulement élevé. Le rythme de la formation a parfois nui aux participants : quelques organismes auraient préféré que les cours soient donnés de façon continue et ont ressenti un besoin de plus d'encadrement et de structure. Pour d'autres organismes, la distance physique (Lehman et Conceição, 2014) avec les formateurs du CFP les a démotivés à compléter ÉvalPop II. Étant donné le contexte unique de pandémie de COVID-

19, ces résultats étaient d'autant plus pertinents pour le CFP qui doit désormais diffuser toutes ses formations à distance.

Discussion

La communication se conclura par une discussion sur les variables d'influence identifiées et sur les apports des méthodes d'animation « Triz » et « Critical Uncertainties ». Ces deux méthodes ont été mobilisées dans le cadre de la présentation des résultats afin d'aider les formateurs du CFP à créer des interventions destinées à améliorer les effets de leurs futures formations.

Mots-clés : formation hybride, distance, accompagnement, évaluation et milieu communautaire

Références bibliographiques

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer : An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>

Chochard, Yves. (2017). Évaluation de la formation « la Tournée » pour les organismes communautaires des régions du Québec. Cirdef.

COCAF Coalition des organismes communautaires autonomes de formation (2013, août). Université populaire, de la militance individuelle à la mobilisation sociale, nouvelles formes d'engagement et renouvellement des pratiques dans les mouvements sociaux. Communication présentée à l'Université populaire du COCAF, Chertsey, Camp St-Urbain.

Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2010). *Training on Trial*. New York : AMACOM.

Koné, E. H. Y. (2015). Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires (Thèse de Doctorat). Université de Montréal. Récupéré de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/hetle/1866/16326/Kone_El_Hadji_Yaya_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Le Centre de Formation Populaire. (Novembre 2016). *Projet d'accompagnement dans l'implantation de pratiques d'évaluation des résultats PAR et POUR les organismes communautaires : développer ses compétences dans l'action*. Projet de demete de subvention Présentée au Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Le Centre de Formation Populaire et Relais Femmes. (Octobre 2005). *Pour que travailler dans le communautaire ne rime plus avec misère : Enquête sur les avantages sociaux dans les organismes communautaires*. Récupéré de : http://www.relais-femmes.qc.ca/files/avantages_sociaux.pdf

Lehman, Rosemary M., et Conceição, Simone C. O. (2014). *Motivating et Retaining Online Students: Research-Based Strategies That Work*. San Francisco : Jossey-Bass.

Lipmanowicz, H. et McCetless, K. (2013). *The Surprising Power of Liberating Structures: Simple Rules to Unleash A Culture of Innovation*. Seattle: Liberating Structures Press. Porteous, Nancy L. (2012). La construction du modèle logique d'un programme. Dans C. Dagenais et V. Ridde (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, (p. 89-107). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

(Contribution 3) Evaluation de l'impact sur le transfert des acquis de deux modalités pédagogiques visant à maximiser ce transfert

Melisa Shehu, Jean-Luc Gilles, Soraya Bieri, Sabine Ennesser et Antonio Molettieri

****Résumé court****

Évaluer une formation dans une visée qualitative et d'amélioration continue devient une priorité pour les entreprises (Gilibert et Gillet, 2010). En effet, les changements de comportements du personnel suite à la formation en milieu professionnel (évaluation du transfert) permettent aux entreprises d'obtenir un retour sur l'efficacité du dispositif de formation (Devos et Dumay, 2006). Plusieurs études ont montré que les entreprises reconnaissent la nécessité d'évaluer les formations, mais dans les faits la réalisation effective de pratiques d'évaluation du transfert est peu observée (Pottiez, 2017). Les études portant sur les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959) très utilisé dans le monde de l'entreprise (Dunberry et Péchard, 2007), montrent que le niveau 3 qui évalue le transfert des apprentissages est l'un des moins évalués, notamment du fait des difficultés techniques et procédurales (Kennedy, Chyung, Winiecki & Brinkerhoff, 2013).

Afin de faciliter le transfert des acquis de la formation, le cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations du transfert (CGQET) (Gilles, Chochard, Berset, Bieri, El Guermaï, Graveline, Miserez et Rupp-Nantel, 2017) propose une procédure en 8 étapes avec une démarche qualité (De Souza, Chochard et Gilles, 2017).

Notre communication présente la mise en place de ce cycle CGQET dans le cadre de l'évaluation de niveau 3 d'une formation menée au sein du Centre des Formations (CFor) du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) et ce, dans le but d'analyser l'impact de deux méthodes d'intervention visant à maximiser le transfert des acquis de la formation.

****Résumé long****

Contexte – Cadre théorique

De nos jours, les entreprises mettent un accent particulier sur l'évaluation de la formation afin d'améliorer la qualité de celle-ci, notamment sur le plan du transfert des acquis dans les environnements de travail (Gilibert et Gillet, 2010). En effet, les changements de comportements du personnel suite à la formation en milieu professionnel permettent aux entreprises d'obtenir une mesure en retour sur l'efficacité du dispositif de formation (Devos et Dumay, 2006). Afin d'évaluer l'efficacité d'une formation, le modèle de Kirkpatrick (1959), le plus répété dans le domaine de la formation, se caractérise par sa simplicité d'utilisation (Alvarez, Salas et Garofano, 2004). Ce modèle comporte 4 niveaux d'évaluation dont la complexité augmente à chaque niveau (Roussel, 2011) : les réactions (Niveau 1) (les participants ont-ils apprécié la formation ?) ; les apprentissages (Niveau 2) (qu'ont appris les participants ?) ; les comportements transférés dans le milieu professionnel (Niveau 3) (les participants appliquent-ils les apprentissages acquis au cours de la formation à leur retour au travail ?) et les résultats pour l'organisation (Niveau 4) (quel est l'impact de la formation sur les résultats de l'organisation ?) (Cheng et Hampson, 2008 ; Kirkpatrick, 1998, cité dans Devos et Dumay, 2006). Pour Pottiez, (2017, p. 138), les évaluations du niveau 3 sont particulièrement importantes « car c'est à partir de celui-ci que les acquis de la formation cessent d'appartenir uniquement à l'apprenant et sont transférés, au moins pour partie, dans l'organisation ». Selon Baldwin et Ford (1988), 3 facteurs ont une influence sur le transfert des acquis de la formation : les caractéristiques de l'apprenant ; le design de la formation et les variables environnementales. Ces catégories de variables vont ainsi favoriser ou freiner l'applicabilité des connaissances acquises

durant la formation au travail. Ainsi, pour connaître le degré de transférabilité des comportements visés par la formation ainsi que les leviers et obstacles qui influencent le transfert, deux méthodes d'intervention peuvent être mises en place : les pointages spécifiques en formation et l'accompagnement post-formation. La première modalité consiste à porter une attention particulière sur le transfert lui-même. Elle s'inspire de la technique de Marx (1982, cité dans Gaudine et Saks, 2004, p. 58) qui, en contexte de formation, permet aux participants de conscientiser les barrières qui entravent le transfert des acquis. La deuxième consiste à discuter et échanger avec chacun des participants à propos des freins et leviers du transfert lors d'accompagnements après la formation (Pottiez, 2017).

En ce qui concerne l'évaluation du transfert des acquis de la formation, le cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations du transfert (CGQET) (Gilles, Chochard, Berset, Bieri, El Guermaï, Graveline, Miserez et Rupp-Nantel, 2017) constitue une méthode documentée qui facilite la mise en place de dispositifs d'évaluation du transfert tout en proposant une démarche d'amélioration continue (De Souza, Chochard et Gilles, 2017). Ce cycle est composé de 8 étapes permettant de construire une évaluation avec une approche qualité (Gilles et al., 2017) : (1) Analyse des acquis à transférer, (2) Design du dispositif d'évaluation, (3) Rédaction des items, (4) Information sur l'évaluation, (5) Collecte des données, (6) Traitement des résultats, (7) Feedbacks, (8) Macro-régulation.

Problématique et objectifs du dispositif d'évaluation

Plusieurs études ont montré que les entreprises reconnaissent la nécessité d'évaluer les formations, mais qu'en pratique elles ne mettent que très rarement en place des dispositifs au-delà des évaluations de satisfaction des participants. (Pottiez, 2017). En référence au modèle de Kirkpatrick (1959), le plus couramment utilisé dans le monde de l'entreprise (Dunberry et Péchard, 2007), on observe que la fréquence des 4 niveaux d'évaluation n'est pas égale, notamment il est établi que le niveau 3 qui concerne les évaluations du transfert des acquis est l'un des moins évalué (Kennedy, Chyung, Winiecki & Brinkerhoff, 2013). Par ailleurs, d'autres études comme celle menée par le Conference Board du Canada (2007, cité dans Roussel, 2011) ont montré que le degré de transférabilité des apprentissages acquis au cours d'une formation décroît au fil du temps.

A partir de ces constats liés aux évaluations du transfert, nous nous intéresserons aux résultats obtenus dans le cadre d'une évaluation de niveau 3 d'un dispositif de formation au Centre des Formations (CFor) du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV). La formation évaluée a pour but d'amener les participants à utiliser de manière autonome le logiciel « POLYPOINT » utilisé au CHUV pour faciliter la gestion du personnel.

Le but de notre recherche-action était d'améliorer la qualité des instruments d'évaluation du transfert et de mesurer l'efficacité de deux méthodes visant à optimiser le transfert des acquis de la formation.

Méthode

C'est dans ce contexte qu'un dispositif d'évaluation du transfert a été mis en place en ayant recours au cycle CGQET dans le but d'évaluer l'impact de deux modalités pédagogiques visant à maximiser le transfert : les pointages spécifiques durant la formation et l'accompagnement post-formation. Pour cela, 3 groupes de participants ayant suivi la même formation, mais avec des modalités pédagogiques différentes ont été soumis à notre dispositif d'évaluation du transfert : Celui-ci proposait des questionnaires d'auto-évaluation et d'évaluation des variables influençant le transfert à 3 moments distincts : au tout début de la formation, directement à la fin de la formation et un mois après la formation. Une analyse des moyennes des items nous a permis d'évaluer les perceptions des personnes formées dans les trois groupes sur deux aspects : (1) leur capacité à utiliser les compétences acquises en formation sur leur lieu de travail et (2) les facteurs qui influençaient ce transfert dans leur contexte.

Intérêt des résultats

Il ressort de nos analyses sur un nombre limité de sujets et dans le périmètre très circonscrit de notre étude, que la modalité des pointages spécifiques en formation a eu une influence plus marquée sur le transfert des acquis que les accompagnements post-formation.

Discussion

Nos résultats sont encourageants dans la perspective d'une révision du dispositif de formation en vue de maximiser le transfert. L'équipe de formation envisage d'y insérer systématiquement des modalités pédagogiques de type « pointages de transfert durant la formation » afin d'améliorer l'efficacité du dispositif. Nous terminerons notre présentation par les limites et les apports de notre étude. Plusieurs pistes d'améliorations seront également discutées tant sur le plan du design de recherche que sur celui des instruments d'évaluation et des modalités pédagogiques visant à maximiser le transfert.

Mots-clés : évaluation de l'efficacité de la formation, optimisation du transfert, modèle de Kirkpatrick, formation continue, évaluation du transfert

Références bibliographiques

- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C.M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation et Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(385), 384-416. DOI: 10.1177/1534484304270820
- Baldwin, T. T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review et directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Cheng, E.W.L. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review et new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327-341.
- De Souza, G., Chochard, Y. & Gilles, J.-L. (2017). Évaluation du transfert des acquis de formation en milieu de travail : une nouvelle méthode à l'essai. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 8(1), 1-6.
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature, *Savoirs*, 12, 9-46.
- Dunberry, A. & Péchard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. CIRDEP UQAM.
- Gaudine, A.P. & Saks, A.M. (2004). A Longitudinal Quasi-Experiment on the Effects of Posttraining Transfer Interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.
- Gilibert, D. & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238.
- Gilles, J.-L., Chochard, Y, Berset, T., Bieri, S., El Guermaï, J., Graveline, A., Miserez, C. & Rupp-Nantel, K. (2017). Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluation du transfert. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J. & Brinkerhoff, R. O. (2013). Training professionals'usage et understeting of Kirkpatrick's Level 3 et Level 4 evaluations. *International Journal of Training et Development*, 18 (1), 1-21.
DOI: 10.1111/ijtd.12023
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (11), 3-26.

Pottiez, J. (2017). L'évaluation de la formation, pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations (2nd ed.). Malakoff, France : Dunod.

Session 51 – Symposium long I2

(Contribution 1) Piloter la formation en milieu hospitalier : du développement d'outils d'évaluation à la mesure et l'exploitation d'indicateurs du transfert des connaissances

Soraya Bieri, Bairavy Sundaralingam et Lucia Barro

****Résumé court****

Comme dans bien d'autres contextes professionnels, la mise en lumière de l'efficacité de la formation en milieu hospitalier et la valorisation de cette dernière comme étant une ressource efficace au changement et à l'amélioration des pratiques est un enjeu de taille. D'une part la réponse aux normes qualités invitent les systèmes de formation à régulièrement évaluer la qualité de leurs produits. D'autre part, dans un climat d'économie d'entreprise, la preuve d'un « retour sur investissement » de la formation et de plus en plus requis de la part des metants (Phillips, 1997; Le Louarn & Pottiez, 2009). Finalement, l'évaluation de la formation a également la propriété de produire des indicateurs permettant d'améliorer le pilotage de la formation (Dunberry et Péchard, 2007). Tant de raisons pour évaluer, mais également nombreuses sont les finalités visées par cette action. Comment le prestataire de formation se positionne-t-il face à ces diverses attentes ? et quels sont les indicateurs et les outils d'évaluation qui permettent un pilotage optimal de la formation, tout en restant réaliste et prenant en compte la diversité des contextes présents au sein même de l'hôpital ?

L'intérêt de cette communication vise à présenter les résultats d'une analyse de pratiques évaluatives menées au sein d'un centre de formation d'un CHU vaudois. Cette recherche, menée dans le cadre d'un projet interinstitutionnel, vise à identifier les stratégies gagnantes dans l'exploitation des indicateurs issus du développement de divers dispositifs d'évaluation.

L'originalité de la démarche présentée ici se trouve dans la présentation d'un regard méta sur les expériences d'évaluation de notre cellule de soutien à l'évaluation. Ceci afin d'évaluer la pertinence des outils développés et d'identifier l'impact des indicateurs à disposition du pilotage de la formation. Cette réflexion devrait permettre d'identifier des chemins de conduite vers un management de la formation éclairé en milieu hospitalier.

****Résumé long****

Contexte – Cadre théorique

Dans un contexte hospitalier, les événements indésirables endurés par les patient-e-s sont toujours trop nombreux et pour la plupart, ils sont évitables (Halfon, Staines, & Burnet, 2017). Afin d'améliorer le service aux bénéficiaires des soins hospitaliers, un professionnalisme important est attendu des collaborateurs, que ce soit dans le domaine des soins ou encore dans la gestion administrative et logistique de l'hôpital. Dans ce contexte, la formation continue constitue une ressource importante, qui vise à maintenir et faire évoluer les connaissances du personnel de l'hôpital dans la perspective de garantir une pratique professionnelle de qualité.

Néanmoins, la formation à elle seule ne garantit pas une mobilisation des connaissances acquises en formation dans sa pratique professionnelle. Le transfert des connaissances et son impact organisationnel est dépendant de divers facteurs d'influence qui concernent tant l'individu en formation, le dispositif de formation, que l'environnement de travail (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Lauzier & Denis, 2016; Pottiez, 2017).

Conscients de ces enjeux, le centre des formation (CeFor) d'un Centre Hospitalier Universitaire (CHU) a développé, en partenariat avec une Haute Ecole Pédagogique (HEP), plusieurs projets d'évaluation visant à mesurer le transfert des connaissances suite à une action de formation. Chaque

dispositif d'évaluation a été construit selon les étapes du cycle de Construction et de Gestion Qualité d'Evaluation du Transfert (CGQET) développé par Gilles, Chochard & al. (2017). Au cours des quatre dernières années, plus d'une dizaine de dispositifs d'évaluation ont été testés dans le cadre de divers projets de formation proposées au catalogue du centre de formation.

Problématique et objectifs du projet

Au cours de cet investissement conséquent dans le développement d'évaluation du transfert des connaissances au sein de l'institution, l'analyse des résultats d'évaluation a permis l'identification de divers freins et leviers à la mobilisation des acquis en situation de travail. Mais aussi, des mesures d'amélioration des dispositifs de formation ainsi que des mesures d'accompagnement du changement à mettre en œuvre ont pu être identifiées. Forts de ces constats, la plus-value de développer des dispositifs d'évaluation du transfert des acquis n'est plus discutable. Néanmoins, les méthodes et outils d'évaluation employés, qui bénéficient fortement à l'équipe pédagogique, ne semblent pas applicables en l'état à tous les projets de formations. Ainsi, de nombreuses questions restent à investiguer dans une perspective de pérennisation de l'évaluation du transfert au cœur de notre système de formation. De ce fait, ce projet d'analyse de pratiques évaluatives vise à répondre aux questions suivantes :

1. Comment adapter de manière pérenne l'utilisation des outils et méthodes d'évaluation expérimentés à notre processus de formation ?
2. Quels aspects sont à stardiser pour une gestion plus efficace des dispositifs d'évaluation ?
3. Quels sont les indicateurs à exploiter et à quelles étapes du pilotage de la formation ?

Méthode

Pour répondre au questionnement susmentionné, plusieurs étapes sont nécessaires :

En premier lieu, un groupe d'analyse des pratiques évaluatives sera constitué. Comprenant les membres de la filière de soutien à l'évaluation du CeFor ainsi qu'une équipe d'enseignants et d'étudiant-e-s chercheur-euse-s en ingénierie des évaluations de la HEP Vaud. En parallèle, un groupe de consultation sera formé avec les membres de la filière de soutien à l'évaluation, les responsables et formateurs des formations évaluées et le directeur du centre des formations.

Lors de la deuxième étape, un recensement des outils d'évaluation développés ainsi qu'une documentation des particularités des formations évaluées et de leurs contextes respectifs sera effectués par la filière de soutien à l'évaluation du CeFor. Sur la base de ces données, une analyse comparative de ces outils d'évaluation et de leurs contextes d'application sera menée par le groupe d'analyse des pratiques évaluatives.

Lors de la troisième étape, le groupe d'analyse des pratiques évaluatives visera à interroger les apports et les freins contextuels à l'utilisation des divers outils d'évaluation déployés, au cours des différents projets d'évaluation, en impliquant les responsables de formations évaluées.

La quatrième étape, menée par le groupe d'analyse des pratiques évaluatives, consistera 1) à identifier les processus et outils stardisables indépendamment de leur contexte d'application et 2) à identifier les processus et outils à adapter au contexte d'implémentation.

Lors de la dernière étape, le groupe d'analyse des pratiques évaluatives et le groupe de consultation seront réunis. Ceci dans le but d'évaluer la pertinence et de déterminer l'exploitation des indicateurs du transfert des acquis au cours des différentes étapes du pilotage de la formation.

Intérêt des résultats

L'originalité de la démarche présentée ici se trouve dans la présentation d'un regard méta sur les expériences d'évaluation d'un centre de formation internalisé en milieu hospitalier. Les résultats de cette analyse des pratiques évaluatives, impliquant les différents "utilisateurs" de l'évaluation, devraient permettre :

1. Une meilleure gestion des dispositifs d'évaluation par la standardisation de certains processus
2. Un meilleur pilotage de la formation par la formalisation d'une stratégie d'évaluation claire et l'utilisation d'outils et d'indicateurs pertinents, permettant d'orienter la prise de décision aux différentes étapes de la formation
3. Une efficacité accrue de la formation sur le transfert des acquis en milieu de travail, par l'identification des stratégies d'accompagnement au changement de pratiques

Discussion

L'intérêt de cette communication vise à identifier les stratégies gagnantes dans l'exploitation des divers indicateurs issus de dispositifs d'évaluation du transfert complexes et innovants. Cette approche permet d'amener matière à réflexion concernant: (a) le positionnement d'un centre de formation internalisé en milieu hospitalier avec les parties prenantes de la formation continue, (b) l'analyse de la pertinence des outils et des indicateurs récoltés (c) la prise en compte de l'impact du contexte sur l'efficacité des dispositifs développés et (d) l'utilisation des indicateurs au pilotage des formations.

Mots-clés : mobilisation des savoirs en situation de travail, évaluation de l'efficacité de la formation, dispositif d'évaluation du transfert des acquis, standardisation d'outils d'évaluation, pilotage de la formation

Références bibliographiques

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review et directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. doi:10.1177/1534484307303035
- Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives. Montréal, Canada: CIRDEP, UQAM. Retrieved from: http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/recherche_t3_dunberry_pechard.pdf
- Gilles, J.-L., Chochard, Y., Berset, T., Bieri, S., El Guermaï, J., Graveline, A., Miserez, C. & Rupp-Nantel, K. (2017). Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluation du transfert (CGQET). Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Halfon, P., Staines, A., & Burnet, B. (2017). Adverse events related to hospital care: a retrospective medical records review in a Swiss hospital. *International Journal for Quality in Health Care*, 29(4), 527-533. doi:10.1093/intqhc/mzx061
- Lauzier, M., & Denis, D. (2016). Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Louarn, J.-Y., & Pottiez, J. (2009). Évaluer pour mieux former, Comment évaluer efficacement ses formations ? *Personnel*, (500), 38-40.
- Phillips, J. J. (1997). *Hetbook of Training Evaluation et Measurement Methods*. London: Routledge.
- Pottiez, J. (2017). *L'évaluation de la formation, pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations*. Malakoff: Dunod.

(Contribution 2) Développement d'un réseau d'expertises pour l'utilisation des nouvelles technologies en évaluation des apprentissages et des enseignements : le projet CORETEV

Jean-Michel Rigo, Jean-Luc Gilles, Samir El Jaafari, Emilio Aliss, Widad Bouab, Chaimae Chekira, Rachid Hilal, Manuela Miron, Sahabi Mohamed, Liesbeth Oeyen, Khalid Sendide, Constantin Petrovici, Roumanie et Agustin Tristan

****Résumé court****

Le projet « Co-construction Nord-Sud d'un réseau d'expertises pour l'utilisation des nouvelles technologies en évaluation des apprentissages et des enseignements » (CORETEV) répond aux besoins les plus urgents dans le domaine de l'évaluation exprimés par les universités marocaines confrontées à une massification des effectifs étudiants couplée à une faiblesse de l'encadrement. Ces universités d'enseignement de masse tentent de trouver des solutions en ayant notamment recours aux nouvelles technologies pour soutenir leurs enseignements, mais aussi pour faciliter la mise en œuvre des évaluations à trois niveaux : l'évaluation des enseignements ; l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du transfert des acquis dans les environnements professionnels.

CORETEV vise à créer quatre Centres D'Appui à l'Évaluation (CEDAPE) dans quatre universités marocaines (Rigo et al., 2020). Chaque CEDAPE est amené à interagir au sein du réseau iCEDAPE, qui favorisera le partage et la contextualisation d'outils communs ainsi qu'un transfert dynamique d'expertise Nord-Sud-Sud dans les domaines de la docimologie et de l'ingénierie des évaluations.

Ce projet est financé par l'Union européenne à travers son programme Erasmus+ KA2 de renforcement des capacités pour l'enseignement supérieur. Il est coordonné par l'Université de Hasselt (Belgique). Les institutions partenaires comprennent l'université Alexetru Ioan Cuza Din Iasi (Roumanie) et quatre universités marocaines bénéficiaires : l'université Cadi Ayad, l'université Moulay Ismail, l'université Chouaib Doukkali et l'université Al Akhawayn.

Cette communication présentera les origines, les enjeux et les aspects innovants de ce projet qui vise la mise en place d'un réseau opérationnel de centres d'appui aux évaluations dans quatre universités marocaines avec l'aide d'experts européens, latino-américains et suisses. Nous exposerons et discuterons les stratégies mises en place avec cette équipe pour atteindre nos objectifs et améliorer progressivement la validité et la fiabilité des évaluations, mais aussi la sensibilité des mesures, l'authenticité des épreuves, etc. tout en soutenant les apprentissages en offrant des feedbacks diagnostiques, personnalisés et rapides aux étudiants.

****Résumé long****

Contexte – Cadre théorique

Le rapport présenté le 18 juillet 2018 par l'Instance Nationale d'Évaluation (INE), organe relevant du Conseil supérieur de l'enseignement au Maroc, tire la sonnette d'alarme sur la situation de l'université marocaine, particulièrement au sujet des établissements à accès ouvert, faisant état d'une « massification » couplée à une faiblesse de l'encadrement.

Parmi les quatre universités partenaires du projet qui sera exposé, deux universités UMI (Meknès) et UCA (Marrakech) subissent cette pression avec des effectifs qui se situent au-dessus de 70.000 étudiants. L'Université publique d'El Jadida (20.000 étudiants avec 4.000 nouveaux étudiants chaque année) et l'Université d'Ifrane (2.500 étudiants ; université privée mais avec une reconnaissance publique) subissent moins cette contrainte, mais sont sensibles à l'amélioration de la qualité de l'encadrement.

Dans ce contexte, force est de constater qu'il y a un manque de méthodes de construction et de gestion qualité des épreuves stérilisées, d'équipes disposant de savoirs et de savoir-faire en docimologie et

en éducatrice, de matériel et de structures opérationnelles pour soutenir les professeurs dans leurs évaluations. Le même constat peut être fait pour les méthodes mesurant la qualité des enseignements et des filières. Cette situation engendre, outre les problèmes de praticabilité dans la mise en œuvre des épreuves, le manque de validité des questionnaires, la faible fidélité des résultats lors des corrections ainsi que des problèmes d'équité. Les universités marocaines rencontrent également des problèmes de reconnaissance de leurs filières à l'extérieur de leurs frontières, faute d'outils leur permettant de monitorer la qualité de leurs formations.

Problématique et objectifs du dispositif d'évaluation

Le projet « Co-construction Nord-Sud d'un réseau d'expertises pour l'utilisation des nouvelles technologies en évaluation des apprentissages et des enseignements (CORETEV) » (Rigo et al., 2020) répond aux besoins les plus urgents dans le domaine de l'évaluation exprimés par les universités marocaines, qui nécessitent de plus en plus l'utilisation de nouvelles technologies. Il vise à créer quatre centres d'appui aux évaluations (CEDAPE ou Centres D'Appui à l'Evaluation) dans quatre universités marocaines. Chaque CEDAPE interagira au sein du réseau iCEDAPE, qui favorisera le partage et la contextualisation d'outils communs ainsi qu'un transfert dynamique d'expertise Nord-Sud-Sud dans les domaines de l'ingénierie des évaluations et de la docimologie.

Méthode

Ce projet est financé par le programme européen Erasmus+ KA2 de renforcement des capacités pour l'enseignement supérieur. Il est coordonné par l'Université de Hasselt (Belgique). Les institutions partenaires comprennent l'Université Alexetru Ioan Cuza Din Iasi (Roumanie) et quatre universités marocaines (Université Cadi Ayad, Université Moulay Ismail, Université Chouaib Doukkali et Université Al Akhawayn).

L'équipe du projet propose une approche qualité en vue de construire des dispositifs d'évaluation conformes aux critères de qualité éducatrices et docimologiques. Cette approche repose sur quatre facteurs clés à prendre simultanément en compte : les besoins à couvrir ; les modèles théoriques à sélectionner, par exemple les modèles de Kirkpatrick (1959, 2007) et CGQTS de Gilles (2002); les ressources humaines et matérielles (hardware et software) à mobiliser et enfin les bonnes pratiques validées à encourager (Boutillier, et al., 2020). Ces quatre facteurs clés doivent en outre tenir compte de deux cadres de référence : l'un porte sur les contextes dans lesquels les évaluations sont construites et l'autre, plus axiologique, porte quant à lui sur les systèmes de valeurs des acteurs qui influencent la construction, le fonctionnement et l'appropriation de ces dispositifs d'évaluation.

Après la phase d'équipement et de formation du personnel, chaque CEDAPE entre en phase de production, par la réalisation du double de tests effectués la première année. Durant cette phase de croissance du volume d'activités chaque CEDAPE est accompagné par trois experts du Nord, deux de l'UHasselt (expert du Sud et expert de méthodologie du cycle CGQTS) et un de l'UAIC (expertise MINT et environnement-santé).

Intérêt des résultats

Sur un plan quantitatif, la méthode proposée permettra à une vingtaine de filières de bénéficier des services des CEDAPE. Plusieurs dizaines de milliers d'étudiants bénéficieront de l'appui des CEDAPE, notamment en ce qui concerne la mise à disposition de feedbacks diagnostiques et personnalisés après la passation d'évaluations formatives ou certificatives standardisées (UCA, Marrakech : 90.000 étudiants ; UMI, Meknès : 70.000 étudiants ; université publique d'El Jadida : 24.000 étudiants ; université d'Ifrane : 2.500 étudiants). Sur un plan plus qualitatif, les stratégies mises en place pour améliorer progressivement la qualité des dispositifs d'évaluation sont innovantes, font appel aux technologies de l'information et de la communication (Blais et al., 2015) et se réfèrent à une série de critères de qualité docimologique (Gilles et Charlier, 2020). Au-delà de la praticabilité, il s'agit en effet d'améliorer la validité et la fiabilité des évaluations, mais aussi la sensibilité des mesures,

l'authenticité des épreuves, etc. tout en soutenant les apprentissages notamment en offrant des feedbacks diagnostiques, personnalisés et rapides aux étudiants à l'aide d'outils numériques comme la plateforme en ligne Docimo (Gilles et Tinnirello, 2017 ; Gilles et al., 2018 ; Gilles et al., 2019).

Parallèlement, afin d'assurer la durabilité et la diffusion des services ainsi que le transfert d'expertise, quatre spin-offs issues des CEDAPE seront créées durant la dernière année du projet et impliquées dans les activités de dissémination (site web, brochures, manuels de bonnes pratiques, ateliers de formation et colloques).

Le projet se propose de favoriser cette dissémination des bonnes pratiques développées dans d'autres institutions marocaines via un réseau iCEDAPE qui regroupera tous les CEDAPE sous la coordination de l'UHasselt (Rigo et al., 2020b). Ceci se traduira, la dernière année du projet, par l'intégration au sein du réseau iCEDAPE d'au moins deux nouvelles institutions cétidates à l'implémentation d'un CEDAPE. En fin de projet, le réseau iCEDAPE sera également ouvert aux cétidatures d'autres institutions africaines ou plus largement du Sud qui souhaiteront bénéficier de l'expérience acquise au Maroc.

Discussion

En référence au modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2007), de nombreuses évaluations seront mises en œuvre à 3 niveaux. D'abord celui de l'évaluation des enseignements (niveau 1) avec les opérations massives de recueil des avis des étudiants permettant les rétroactions nécessaires vers les responsables des filières pour améliorer en continu la qualité des enseignements. Ensuite, celui de l'évaluation des apprentissages (niveau 2) avec des évaluations certificatives de qualité, mais aussi et surtout des actions répétées d'évaluations formatives standardisées qui incluront des feedbacks diagnostiques, personnalisés et rapides. Enfin, suite aux évolutions récentes du modèle du cycle CGQTS et son adaptation à l'évaluation du transfert (niveau 3), des évaluations des acquis dans les environnements professionnels contribueront via les rétroactions proposées à une meilleure efficacité des enseignements (Gilles & al. 2017 ; Chochard et Gilles, 2017).

Ce projet ambitieux a démarré fin 2019. Touché lors de sa phase de mise en place des CEDAPE par la crise sanitaire COVID-19 il bénéficie d'une année d'extension qui lui permet de reprendre progressivement le rythme des activités prévues.

Le succès du transfert de compétences en création d'évaluations de qualité en contexte Sud est assuré par la participation des experts latino-américains spécialisés en ingénierie des évaluations ainsi que de l'expert concepteur du modèle CGQTS, tous collaborateurs de l'UHasselt qui transfère également son expertise en innovations pédagogiques et en ingénierie des évaluations. A travers le recours aux experts du domaine, issus du Sud, notre objectif est de maximaliser le transfert de compétences dans une approche Nord/Sud-Sud.

Mots-clés : évaluation de l'efficacité de la formation, évaluation des enseignements, centre d'appui aux évaluations, enseignement supérieur, docimologie

Références bibliographiques

Blais, J.-G, Gilles, J.-L. et Tristan Lopez, A. (2015). Dans un monde près de chez vous : l'évaluation des apprentissages à l'ère du Big Data, du Data Mining et de l'intelligence artificielle. In Blais, J.-G, Gilles, J.-L. et Tristan Lopez, A. (Eds). Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication – Bienvenue au 21^e siècle. Berne: Editions Peter Lang.

Boutillier, C., Jeanrenaud, L., Gilles, J.-L., Bouche, L., & Quillet Cotting, J. (2020). Healthcare Students on Placements: a Cyclical Quality Method for Satisfaction Assessments. Medical Science Educator, Published Online, 1. Retrieved from <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/4096>

- Burton, R., Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (2012). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. Dans Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (Dir.), *Evaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Chochard, Y., De souza, G., et Gilles, J.-L. (2017). Évaluation du transfert des acquis de formation en milieu de travail : une nouvelle méthode. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emploi (OCE)*, 7, 1-6. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/127>
- Gilles, J.-L., et Charlier, B. (2020). Dispositifs d'évaluation à distance à correction automatisée versus non automatisée : analyse comparative de deux formes emblématiques. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série (1), 143-153. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/3865>
- Gilles, J.-L., Chochard, Y., Berset, Y., Bieri, S., El Guermaï, J., Graveline, A., Miserez, C., & Rupp-Nantel, K. (2017). Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluation du transfert (CGQET). Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Retrieved from <http://www.cirdef.uqam.ca/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-CGQET-PEERS-UQAM-HEP-2017.pdf>
- Gilles, J.-L., Detroz, P. et Blais, J.-G. (2011). An international online survey on classroom assessment practices et perceptions in higher education: goals, methodology et possible analysis. *Assessment et Evaluation in Higher Education*. Volume 36, Number 6, pp. 719-733.
- Gilles, J.-L., & Tinnirello, S. (2017). DOCIMO: an Online Platform Dedicated to the Construction et Quality Management of Learning et Impact Assessments in the Digital Age. Poster presented at the #dariahTeach Open Resources Conference Lausanne, Suisse. Retrieved from <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/107>
- Gilles, J.-L., Rigo, J.-M., et Calais, D. (2018, octobre). L'instrumentation d'un cycle de Construction et de gestion qualité d'évaluations standardisées (CGQTS) à l'aide d'un Assessment Management System (DOCIMO) en Faculté de médecine de l'Université de Hasselt en Belgique. Communication présentée à 5e Colloque du GEVAPP « Lieux, Rythmes Et Savoirs Dans L'alternance. Former Et Évaluer À Quoi, Quet Et Où ? », Martigny, Suisse. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/2783>
- Gilles, J.-L., Rogéré Pignolet, B., et Trisconi, E. (2019, mai). Élaboration collective de deux examens à grets effectifs à l'aide du cycle de Construction et de gestion qualité des tests standardisés (cycle CGQTS) et de la plateforme en ligne Docimo. Communication présentée à Rencontre annuelle du Réseau enseignement de swissuniversities - Jubilé des 20 ans de la signature de la déclaration de Bologne, Berne, Suisse. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/2834>
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*. 1959;13(11):3-26.
- Kirkpatrick, D.L. et Kirkpatrick, J.D. (2007). *Implementing the four levels: a practical guide for effective evaluation of training programs*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Pottiez, J. (2017). *L'évaluation de la formation, pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations* (2nd ed.): Dunod.
- Rigo, J.-M., Ef Jaafari, S., et Gilles, J.-L. (2020a). Le projet UE Erasmus+ Capacity Building « Co-construction Nord-Sud d'un réseau d'expertises pour l'utilisation des nouvelles technologies en évaluation des apprentissages et des enseignements (CORETEV) ». Communication présentée à

Colloque de restitution du Séminaire international de recherche SIR CORETEV, Lausanne, Suisse.
<http://hdl.hetle.net/20.500.12162/3775>

Rigo, J.-M., Ef Jaafari, S., et Gilles, J.-L. (2020b). CORETEV: Un réseau d'expertises Nord-Sud en ingénierie des évaluations. Communication présentée à Séminaire international de recherche SIR CORETEV, Lausanne, Suisse. <http://hdl.hetle.net/20.500.12162/3776>

(Symposium J) ~ Les liens entre recherche et formation dans le champ de la professionnalisation

Coordinateur(s) du symposium : Bernard Wentzel, Francesco Arcidiacono et Sophie Tapparel

Texte de cadrage

La construction de liens entre recherche et formation constitue une dimension importante du processus de professionnalisation de certaines occupations humaines. Ces liens ont d'ailleurs évolué au cours des dernières décennies en tirant profit des innovations dans les manières de penser et mettre en œuvre les formations professionnalisantes, mais aussi en bénéficiant de l'évolution des postures et pratiques de recherche en éducation. Néanmoins, il est partagé aujourd'hui, dans une littérature scientifique, le constat d'un essoufflement de l'intention et du processus de professionnalisation. Tardif, Morales et Lessard (2021, à paraître) dressent un bilan critique du mouvement de professionnalisation et s'interrogent sur son « devenir chaotique ». Quelles peuvent être les voies pour relancer le mouvement de professionnalisation ?

Dans ce symposium, nous considérons que les relations entre recherche et formation demeurent un enjeu majeur aux multiples facettes, du mouvement de professionnalisation, tant pour en comprendre les limites que pour contribuer à son développement. L'objectif général est ici d'explorer différents types de relations présentées dans les contributions, de nourrir le débat et de formaliser des perspectives de travail.

Deux grandes tendances se dégagent des contributions pour définir les relations entre recherche et formation. Elles ont déjà été clairement identifiées Clerc (2008) : « la formation est un des objets de la recherche, elle en utilise les productions et l'interpelle au sujet des problèmes qu'elle contribue à faire émerger et à nommer ; la recherche conteste les contenus de la formation, lui propose des voies nouvelles [...] elle est aussi de plus en plus souvent intégrée dans des démarches des formations professionnelles... Du fait de la complexité des relations entre ces deux univers et de la surdétermination des enjeux cognitifs et sociaux qui les traversent, l'exploration de ces relations apparaît comme nécessaire et essentielle » (p. 5).

La première tendance positionne la formation comme objet de recherche pour produire de l'intelligibilité en analysant, comparant ou en évaluant certains effets de formation. Les contributeurs soutiennent l'idée d'une amélioration possible des programmes de formation professionnalisante en assignant certaines fonctions sociales aux recherches orientées vers le développement, l'évaluation ou la comparaison. Il peut être attendu de la recherche, la formulation de réponses précises ou de prescriptions par rapport aux questions que se posent les acteurs de la formation. Dans ce débat sur la portée mais aussi les limites de ce type de relations entre recherche et formation, nous devons intégrer une lecture critique de la mouvance evidence-based.

La seconde tendance présente dans plusieurs contributions positionne la recherche comme objet (ou contenu) d'une formation professionnalisante. Cette tendance, encore très présente en formation des enseignants et d'autres professions, s'inscrit dans le prolongement d'une valorisation du modèle réflexif associée à l'idée de développement professionnel tout au long de la vie. Comme le soulignent Barbier et Clerc (2008) « L'entrecroisement des démarches de recherche, de formation et d'action – conduit à revenir sur les dispositifs de recherche-formation, qui utilisent la production de savoirs par les acteurs sur leurs propres situations et activités comme occasion de formation et de développement professionnel (p. 63) ». Wentzel (2012) réinvestit dans cette optique le terme de formation par la recherche dont la visée est « l'engagement dans une posture quotidienne, mais aussi professionnelle, d'être en recherche, » (p.72). Cette dimension des relations entre recherche et formation n'échappe pas non plus à l'évaluation et à la critique au regard des promesses de

professionnalisation qui ont accompagné la valorisation du modèle du praticien réflexif ou celui du praticien-chercheur. Les usagers (professionnels en formation) peuvent d'ailleurs devenir les évaluateurs, porteurs de la critique. Là encore, il convient de s'en emparer pour débattre de perspectives de travail.

Références bibliographiques

Françoise Clerc, « Formation a la recherche, formation par la recherche », Recherche et formation, 59 | 2008, 5-10.

Jean-Marie Barbier et Françoise Clerc, « Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques », Recherche et formation, 59 | 2008, 133-140.

Maurice Tardif, Adriana Morales-Perlaza et Claude Lessard (à paraître). Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours.

Bernard Wentzel (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Formation et pratiques d'enseignement en question, 14, 61-82

Session 47 – Symposium long J1

(Contribution 1) Perspectives psychosociales d'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif de recherche-formation pour la mise en œuvre de pratiques réflexives

Francesco Arcidiacono & Sheila Padiglia

****Résumé court****

Au sein des recherches consacrées à l'étude de la professionnalisation de la formation des enseignants, rares sont les travaux qui considèrent les dynamiques psychosociales de l'insertion. Cette étude analyse des espaces d'interaction proposés par la recherche visant à valoriser les différentes voix impliquées dans le processus de professionnalisation d'enseignants en Suisse. L'idée était de tester un dispositif de recherche-formation autour d'expériences significatives de parcours d'insertion professionnelle d'enseignants débutants (dans les deux premières années de carrière). Le but n'était pas simplement de repérer leurs difficultés au cours d'expériences initiales d'enseignement, mais plutôt de créer des espaces de réflexion pour promouvoir une conscientisation des besoins d'une pratique du métier au travers d'un dispositif de recherche. Nos questions de recherche étaient les suivantes : quelles sont les perceptions des enseignants débutants sur leur formation initiale ? Qu'en est-il de l'adéquation entre les perceptions de la formation et la réalité du travail quotidien ? Comment ces perceptions évoluent dans des espaces de réflexion centrés d'une part sur la prise de conscience de l'activité professionnelle et d'autre part sur le partage au sein d'une expérience en groupe ? Nous avons mis en place 20 focus group (ci-après FG) impliquant 15 enseignants débutants ou en stage de formation qui se sont rencontrés en quatre groupes plusieurs fois par année. Tous les FG ont été enregistrés et transcrits. Les résultats issus d'une analyse linguistique et dialogique des données montrent que l'espace dialogique proposé par le dispositif de recherche permet aux participants de développer des réflexions identitaires qui leur servent de ressources pour le développement professionnel et pour la conscientisation des processus de transition en œuvre. L'impact d'une telle démarche touche à la fois les enseignants débutants qui se trouvent dans l'urgence d'un parcours d'insertion professionnelle et à la fois l'organisation de la formation continue à l'enseignement.

****Résumé long****

Un des enjeux de l'insertion professionnelle d'un nouvel enseignant est de surmonter les défis liés à la prise de fonction, du moment qu'il occupe un emploi relevant si possible d'une certaine stabilité et sécurité. En l'absence au sein de notre espace régional suisse (Cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel) de dispositifs formels généralisés d'introduction à la profession, le processus se déroule plutôt de manière informelle. Les aides à l'insertion sur lesquelles tout enseignant débutant pourra compter dépendront avant tout des ressources à disposition sur son lieu d'activité professionnelle. Même si dans ce cadre social et institutionnel la professionnalisation des enseignants est venue se greffer dans un processus déjà complexe de changements sociétaux qui ont touché le monde de l'éducation, différentes études (Akkari, Mellouki & Tardif, 2009 ; Feiman-Nemser, 2001) ont donné lieu à un éventail parfois très large et hétérogène de positions, explications et solutions possibles. Dès lors, la question de la conception d'une aide formelle aux enseignants en soutien au développement professionnel par la recherche se pose.

Notre idée était de tester un dispositif de recherche-formation autour d'expériences significatives de parcours d'insertion professionnelle d'enseignants débutants qui se trouvent dans les deux premières

années de carrière. Le but n'était pas simplement de repérer leurs difficultés au cours d'expériences initiales d'enseignement, mais plutôt de créer des espaces de réflexion pour promouvoir une conscientisation des besoins d'une pratique du métier au travers d'un dispositif de recherche. Nous avons mis en place un dispositif de recherche-formation basé sur le focus groupe (ci-après FG) pensé comme un espace de partage d'expériences pour ces enseignants pour offrir un soutien à l'insertion professionnelle visant à pallier le manque de ressources effectives au sein de l'établissement scolaire, voire à les compléter ou les soutenir. Notre hypothèse était que le manque d'expérience chez les enseignants débutants pourrait être en partie comblé par une expérience d'aide social au travers de FG. Cet outil a été choisi en fonction de son utilité en tant que contexte communicationnel et culturel qui peut valoriser les différentes voix impliquées dans le processus de professionnalisation (Jovchelovitch, 2004 ; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007). Ainsi, le FG en tant qu'espace de partage socio-émotionnel représente un cadre sécurisé, par le fait d'être mené en groupe restreint, en présence d'un modérateur qui est « garant d'un cadre » et qui permet une prise de parole libre et intimiste. Le choix du FG s'est inscrit dans une démarche de soutien à la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants dont la visée est triple : de recherche, de formation et d'accompagnement.

Pour contribuer à une analyse compréhensive de composantes diverses et complémentaires du processus de professionnalisation des enseignants à travers l'étude de l'intégration dans un collectif de travail, nous avons visé la ré-interrogation de la professionnalisation à l'issue des éclairages de la psychologie sociale et les théories des transitions (Iannaccone, 2013 ; Padiglia & Arcidiacono, 2020 ; Zittoun, 2006, 2012) pour considérer les changements, voire les ruptures, les vécus lors du passage de la formation au métier, l'axe temporel de ce processus, les enjeux identitaires et les effets de socialisation liés à ce passage, l'articulation entre développement personnel et professionnel, la dimension discursive du processus de transition. Nos questions de recherche étaient les suivantes : quelles sont les perceptions des enseignants débutants sur leur formation initiale ? Qu'en est-il de l'adéquation entre les perceptions de la formation et la réalité du travail quotidien ? Comment ces perceptions évoluent dans des espaces de réflexion centrés d'une part sur la prise de conscience de l'activité professionnelle et d'autre part sur le partage au sein d'une expérience en groupe ?

La mise en place de notre dispositif a été inspirée du modèle de recherche-formation visant à la solution de problèmes pratiques par l'engagement actif des acteurs impliqués et la réflexivité critique du processus d'investigation (McCutcheon & Jurg, 1990). La perspective assumée dans le cadre de cette étude considère la recherche-formation comme une manière de repenser le rapport entre connaissance et action, pour étudier le rôle des participants à la lumière des processus d'intersubjectivité et de réflexivité qui guident l'interprétation des pratiques mises en acte. Au niveau procédural, notre option a impliqué à la fois une orientation inductive, c'est-à-dire que la théorie a été générée dans un aller-retour entre les données et leur conceptualisation et une orientation déductive sur la base des éléments issus de recherches précédentes par rapport à la professionnalisation. Dans un tel cadre, l'équipe de recherche a contribué à l'émergence et l'identification de problèmes et ressources, en favorisant en même temps la prise de conscience de la part des participants tout au long de l'intervention.

Notre avons mis en place des FG impliquant quatre groupes d'enseignants débutants qui se sont rencontrés plusieurs fois par année. L'échantillon comprend 15 participants, recrutés sur base volontaire pour un total de 20 rencontres réalisées entre 2016 et 2019. Les FG ont été enregistrées à l'aide de deux caméras et ensuite transcrites pour permettre une analyse a posteriori des échanges et pour identifier, le cas échéant, des situations et des thématiques à reconduire lors des rencontres suivantes. Le dispositif prévoyait aussi la présence d'un membre de l'équipe de recherche qui modérerait les échanges.

Les résultats issus d'une analyse linguistique et dialogique des données montrent que l'espace dialogique proposé par le dispositif de recherche permet aux participants de développer des réflexions identitaires qui leur servent de ressources pour le développement professionnel et pour la conscientisation des processus de transition en œuvre (Arcidiacono, Iannaccone, Melfi, Padiglia & Pirchio, 2018 ; Arcidiacono, Iannaccone, Padiglia & Melfi, 2016). De plus, les participants réalisant leur stage en emploi considèrent le dispositif comme un moyen pour réfléchir collectivement aux apprentissages nécessaires pour surmonter les difficultés des débuts dans le métier et réussir à y faire face (Gremion, Melfi, Padiglia, Arcidiacono & Iannaccone, in press).

Une telle démarche d'accompagnement s'avère pertinente à la fois pour les enseignants débutants qui se trouvent dans l'urgence d'un parcours d'insertion professionnelle et à la fois pour l'organisation de la formation continue à l'enseignement.

(Contribution 2) La place de la recherche dans les programmes de formation des enseignants : une comparaison entre le Québec, la Finlande et le Chili

Adriana Morales-Perlaza et Gonzalo Raul Fonseca Gretón

****Résumé court****

Depuis plusieurs années, l'approche professionnelle de la formation des enseignants promeut un rapprochement entre recherche académique et pratique pédagogique. Ce modèle de formation devrait permettre aux enseignants de comprendre comment le savoir est créé grâce à la recherche et de développer une certaine pratique professionnelle réflexive. Or, l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants demeure une problématique commune à divers pays. Par exemple, dans une étude des programmes de formation des enseignants en sciences en Argentine, en Colombie et au Chili, Cofré et al. (2015) soutiennent que les étudiants à l'enseignement ne mènent pas de recherche sur les pratiques d'enseignement. Nous avons aussi remarqué que les cours ou les activités de recherche pour ces étudiants au Québec et en Ontario ne sont pas aussi développés que dans certains pays comme la Finlande (Morales-Perlaza & Tardif, 2015). De quelle manière la recherche a-t-elle été intégrée dans la formation initiale des enseignants au Québec, en Finlande et au Chili ? Les futurs enseignants étudient-ils des méthodes de recherche et réalisent-ils des travaux de recherche ? Dans cette communication, nous présentons une analyse comparative de programmes de formation à l'enseignement dans trois contextes sociaux (au Québec, en Finlande et au Chili). Dans cette comparaison, nous exposons les différents contenus des cours de méthodes de recherche inclus dans les programmes de formation, leur importance relative par rapport au reste des contenus des programmes, ainsi que l'inclusion ou non des mémoires de recherche dans les programmes. Enfin, nous discutons des enjeux et problématiques concernant la place de la recherche dans les formations à l'enseignement.

****Résumé long****

Depuis les années 1980, dans plusieurs contextes sociaux, des chercheurs et des acteurs du milieu de l'éducation insistent sur la nécessité d'une approche plus professionnelle de la formation des enseignants qui rapproche la recherche académique et la pratique pédagogique. Selon cette vision, la recherche universitaire doit s'efforcer de produire des connaissances pouvant être intégrées, par la formation, à la pratique de l'enseignement, et les enseignants doivent apprendre à obtenir et utiliser des résultats de recherche appropriés. Ainsi, selon les idéaux de la professionnalisation, la recherche devrait se rapprocher du milieu de la pratique et les résultats des recherches devraient être intégrés aux programmes de formation initiale. À cet égard, plusieurs chercheurs expliquent les apports importants des activités de formation à la recherche au sein des programmes de formation à l'enseignement. La recherche permettrait, par exemple, de poser de nouvelles questions qui guident la pratique enseignante actuelle et future (Darling-Hammond & Bransford, 2005), d'avoir une vue plus large du travail enseignant qui sort de la salle de classe (Darling-Hammond & Bransford, 2005), de faciliter le développement professionnel (Barone et al., 1996), d'améliorer l'« empowerment » des enseignants (Book, 1996 ; Hensen, 1996) et, finalement, de développer la pensée réflexive (Hensen, 1996). Néanmoins, l'amélioration de la recherche en éducation est inefficace si les enseignants mêmes n'ont pas les capacités de comprendre comment le savoir est créé grâce à la recherche (Niemi, 2008). Sans la compétence en recherche, les enseignants peuvent continuer d'être considérés comme des techniciens qui appliquent une théorie qui provient d'ailleurs que de leur propre pratique réflexive.

L'intégration de la recherche dans la formation des enseignants demeure une problématique commune à divers pays. Par exemple, dans une étude des programmes de formation des enseignants en sciences en Argentine, en Colombie et au Chili, Cofré et al. (2015) soutiennent que les étudiants à l'enseignement ne mènent pas de recherche sur les pratiques d'enseignement. Nous avons aussi remarqué que les cours de recherche ou les activités de recherche pour les étudiants au Québec et en Ontario ne sont pas aussi développés que dans certains pays comme la Finlande (Morales-Perlaza, 2012 ; Morales-Perlaza, 2016 ; Morales-Perlaza & Tardif, 2015). De quelle manière la recherche a-t-elle été intégrée dans la formation initiale des enseignants au Québec, en Finlande et au Chili ? Les futurs enseignants étudient-ils des méthodes de recherche et réalisent-ils des travaux de recherche ?

Au Québec, en Finlande et au Chili, les futurs enseignants suivent tous des formations universitaires assez longues. Par exemple, les formations durent de 4 à 5 ans et les enseignants complètent, dans les trois contextes, 16 à 17 ans de scolarisation. Néanmoins, la place de la recherche dans ces formations diffère grandement d'un contexte à l'autre. Par exemple, au Québec, les cours axés sur la recherche dans la formation à l'enseignement sont offerts dans seulement six universités sur douze. Et seulement une université a, dans son programme d'études, la réalisation d'un mémoire de recherche comme requis de diplomation. Au Chili, par contre, les programmes de formation à l'enseignement exigent des étudiants la réalisation d'un mémoire de recherche, mais celui-ci a été porteur de problématiques de qualité et, dans certains cas, il pouvait devenir un vecteur qui retarde la diplomation des futurs enseignants. Face à ces problématiques, certaines universités chiliennes ont réalisé des changements dans les activités de recherche que réalisent les étudiants. Par exemple, l'on peut observer une transition des recherches plus « traditionnelles » vers des projets de recherche-action ou recherche-intervention réalisés par les futurs enseignants. La Finlande fait cas à part, car les programmes de formation dans ce pays sont caractérisés comme étant scientifiquement orientés et axés sur la recherche (Sahlberg, 2006 ; Westbury, et al., 2005). La Finlande est considérée comme l'exemple d'un modèle de formation d'enseignants basée sur la recherche (Niemi, 2008) : « Students learn to read educational research reports, to inquire into data, to analyse it and make conclusions. Research methods may vary from historical analysis to surveys and experiments. » (Niemi, 2008, p. 194). La formation des enseignants en Finlande requiert des études portant spécifiquement sur des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives. De plus, les étudiants ont l'opportunité de réaliser un véritable projet de recherche, dans lequel ils vont formuler un problème lié au domaine de l'éducation en lien avec les dernières recherches publiées, chercher de l'information et collecter des données, développer et réaliser une synthèse à la façon d'un mémoire de maîtrise.

The final goal is the writing of a Master's thesis at the end of studies, but the writing of several minor systematic papers is required throughout the period of studies. The idea of a spiral curriculum is applied, and courses of basic importance are vertically integrated into the studies. In every phase of studies, courses on research methods are integrated with other studies. (Kansanen, 2003, p. 91).

Dans cette communication, nous présentons une analyse comparative de programmes de formation dans ces trois contextes sociaux (au Québec, en Finlande et au Chili). Dans cette comparaison, nous exposons les différents contenus des cours de méthodes de recherche inclus dans les programmes de formation, leur importance relative par rapport au reste des contenus des programmes, l'inclusion ou non des mémoires de recherche dans les programmes de formation ainsi que les thèmes traités dans ces mémoires de recherche par les futurs enseignants en formation. Enfin, nous discutons des enjeux et problématiques concernant la place de la recherche dans les formations à l'enseignement.

Mots-clés : formation des enseignants, professionnalisation, recherche, Québec, Finlande, Chili.

Références bibliographiques

- Barone, T. Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGown, T. (1996). A future for teacher education: Developing a strong sense of professionalism. Dans J. Sikula (dir.), *Hetbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York : Macmillan.
- Book, C.L. (1996). Professional development schools. Dans J. Sikula (dir.), *Hetbook of research on teacher education* (p. 194-201). New York : Macmillan.
- Cofré, et al. (2015). Science Teacher Education in South America: The Case of Argentina, Colombia et Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26(1), 45-63
- Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn et Be Able to Do*. San Francisco : Jossey-Bass
- Hensen, K.T. (1996). Teachers as researchers. Dans J. Sikula (dir.), *Hetbook of research on teacher education* (p. 53-66). New York : Macmillan.
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finlet: Current Models et New Developments. Dans B. Moon, L. Vlasceanu, & L. Conley Barrows (dir.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models et New Developments*, p.85-108. Bucharest: UNESCO.
- Morales-Perlaza, A. (2012). Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlete. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Morales-Perlaza, A. (2016). Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Morales-Perlaza, A. & Tardif, M. (2015) La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlete : une étude comparative. *Comparative et International Education / Éducation comparée et Internationale*, 43(3). URL : <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss3/2>
- Niemi, H. (2008). Advancing Research into et during Teacher Education. Dans B. Hudson & P. Zgaga (dir.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Monographs on *Journal of Research in Teacher Education*, p.183-208. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finlet responds to the twin challenge of secondary education? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Repéré à <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Raising%20the%20Bar%202006.pdf>
- Westbury, I., Hansén, S., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expeted Roles: Finlet's experience. *Scetnavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485. doi:10.1080/00313830500267937

(Contribution 3) Des formes de recherches collaboratives et de théorisation ancrée comme atout pour une référentialisation pertinente et légitime des pratiques des Formateurs de terrain en stage (entre prescription et formation)

Sheila Pellegrini et Richard Mettraux

****Résumé court****

En formation initiale d'enseignants, le développement des compétences professionnelles dans l'alternance théorie-pratique pose le défi d'une action de formation conjointe entre formateurs de terrain et institutionnels. L'enjeu étant une certaine cohérence de l'ensemble de la formation, et de son évaluation, en particulier dans les stages et l'accompagnement des étudiants par les formateurs de terrain et les mentors.

Notre contribution présente et analyse un projet de recherche et de développement, visant la rénovation dans la formation à la pratique professionnelle, qui a débuté en 2015 à la HEP Fribourg avec comme buts : le renouvellement des dispositifs de stage et de formation des formateurs de terrain dans une co-construction HEP-terrain.

Comment ce processus s'est-il mis en place et s'est régulé ? En quoi les démarches de recherche et de développement choisies étaient pertinentes et légitimes ? Quels facilitateurs (ou atouts) et quels freins (ou limites) ? Quels produits actuels et avec quelle double "identification" par le terrain et par l'institution ?

Dans une approche collaborative et de théorisation ancrée, cette recherche-développement entre formateurs institutionnels et de terrain, comporte deux volets d'une même intention de référentialisation pour la formation à la pratique professionnelle : d'une part, la prescription d'un cadre de formation, d'évaluation et de rôles dans les stages (macro) ; d'autre part, la formation et donc le développement de compétences et de ressources auprès des formatrices.teurs de terrain (micro).

Notre contribution met en évidence l'importance du choix et des qualités du processus de recherche-développement mis en œuvre, afin d'atteindre certains résultats partagés et reconnus, en terme de références pour la formation pratique, tant par les acteurs du terrain que par ceux de l'institution de formation. Cette recherche a notamment permis d'identifier et de prendre en compte, trois aspects incontournables au développement du projet: la nécessité d'une prescription située, locale et co-construite, pour les exigences de formation et d'évaluation dans les stages; la création de lieux de médiation réguliers entre terrain et HEP et leurs acteurs, afin de traduire cette prescription dans l'ici et maintenant d'une situation de stage; la nécessité d'une co-production de savoir les stagiaires-alternant-e-s, les formateur·trice-s et les mentor.e.s dans une forme de tissage interprétatif et de problématisation de l'activité au service de l'accompagnement.

****Résumé long****

En formation initiale d'enseignants, le développement des compétences professionnelles dans l'alternance théorie-pratique, pose le défi d'une action de formation, d'accompagnement et d'évaluation conjointe entre Formateurs acteurs dans le Terrain (FT de l'école) et/ou dans l'Institution d'étude (FI de la HEP) (Altet, 2001 ; Clénet et Demol, 2002 ; Paquay et al., 2001 ; Perrenoud, 1998; Perrenoud, 2001; Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). L'enjeu étant une certaine cohérence et qualité de l'ensemble de la formation, en particulier dans le cadre de dispositifs centrés sur la pratique professionnelle, les stages, et sur l'intégration théorie-pratique, comme l'accompagnement des étudiants par les formateurs de terrain et les mentors. La finalité étant que

l'étudiant-alternant puisse profiter au mieux d'une alternance intégrative au service de la construction de son identité et de ses savoirs professionnels (Vanhulle, 2008 ; Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007).

Notre contribution présente et analyse le projet de recherche-développement, visant la rénovation dans le domaine de la formation à la pratique professionnelle qui a débuté en 2015 à la HEP Fribourg. Ce processus avait une triple ambition : le renouvellement de la formation et du rôle de formatrice.teur de terrain, la rénovation des dispositifs de stage (prescription pour la formation et l'évaluation), dans une démarche de co-construction entre HEP et terrain. Il s'agissait de construire ensemble des contenus et des cadres délimitant et identifiant des références communes pour les dispositifs, les rôles et les pratiques, tant d'un point de vue prescriptif qu'interprétatif.

Comment ce projet de recherche-développement s'est-il mis en place et s'est régulé ? En quoi les démarches de recherche et de développement choisies étaient pertinentes et légitimes ? Quels facilitateurs (ou atouts) et quels freins (ou limites) ? Quels produits actuels et avec quelle double "identification" par le terrain et par l'institution ? Quelles perspectives à venir ?

Cette recherche se situe dans une approche collaborative et se base sur une forme de théorisation ancrée (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997; Strauss & Corbin, 2004), entre formateurs institutionnels et de terrain. Elle se caractérise par une récolte de matériel et de traces diverses: des transcriptions de séances de travail et des entretiens compréhensifs croisés (les deux traités par analyse de contenu et catégorisation), une matrice chronologique de suivi du projet indiquant : les moments et modalités des diverses rencontres, les questions qui les ont guidées, les données récoltées et synthétisées, ainsi que les effets engendrés sur le projet et ces produits (documents d'évaluation, contenus de formation, par ex.).

Les étapes principales du projet de recherche-développement sont quatre, notamment du point de vue de l'innovation institutionnelle :

1. Un état des lieux collectif de l'activité, des ressources et des besoins des formateurs de terrain (FT) (fin 2015),
2. Un bilan-perspective (macro-micro) pour la formation à la pratique professionnelle au sein de la HEP, entre formateurs institutionnels (FI) de tous les domaines de formation (début 2017).
3. La mise en œuvre d'une nouvelle formation certifiante de formatrice.teur de terrain, marquant un changement de paradigme et de dénomination importante au niveau de leur rôle (de maîtres de stage à formateurs de terrain).
4. Une phase-test (en cours) de mise en œuvre et régulation des nouveaux documents de référence pour les stages (avec une dizaine de FT volontaires), ainsi que d'accompagnement des pratiques des FT dans la réalisation sur le terrain (2018-2021).

Quelques questions centrales qui ont émergé et orienté le projet au niveau de son contenu et des références à co-construire entre terrain et HEP :

- Comment concrétiser l'approche par compétences lors de la formation et l'évaluation dans la pratique professionnelle ?
- Comment situer le parcours de formation de l'étudiant.e pour savoir « jusqu'où aller » dans la formation et l'évaluation lors des divers stages (entre stérilisation et différenciation) ?
- Quelles postures et quels gestes du-de la formateur-trice de terrain permettent des prises de conscience et des régulations d'action du-de la stagiaire ?
- Quelle forme de prescription des dispositifs oriente la pratique des FT de manière pertinente (sans exécution) ?
- Comment optimiser le co-accompagnement de l'étudiant par FT et mentors?

Cette contribution a permis d'identifier trois aspects incontournables au pilotage de ce développement institutionnel, que seule une démarche collaborative et ancrée a, à notre avis, pu prendre en compte et mettre en oeuvre :

- La nécessité d'une « solution locale et co-construite » pour les dispositifs de la pratique professionnelle, entre acteurs du terrain et de l'institution d'étude. Une prescription comme un produit « d'entre-deux »: entre concepts théoriques et activité-sens sur le terrain, entre complexité de l'activité et opérationnalisation de pratiques, entre base stable et différenciation, entre continuum de la formation à la pratique professionnelle et temporalité d'un dispositif de stage;
- La création de lieux de médiation réguliers entre terrain et HEP (des espaces relationnels, d'échange et questionnement) pour l'action conjointe de formation, afin d'interpréter la prescription dans l'ici et maintenant d'une situation de stage et d'accompagnement d'un étudiant, et permettant ainsi de privilégier dans toute formation la construction d'une pensée singulière ancrée dans une présence pour un autre.
- La nécessité d'une co-production de savoirs professionnels par les stagiaires-alternant-e-s, les formateur-trice-s et les mentor.e.s dans une forme de tissage interprétatif et de problématisation de l'activité au service de l'accompagnement et permettant à l'étudiant-e/stagiaire de passer d'un statut de « consommateur-trice » à un statut de « producteur-trice » de savoirs professionnels.

Les défis actuels étant de diffuser dans la réalité des pratiques d'accompagnement, de formation et d'évaluation en stage, l'approche et les références de formation co-construites jusque-là. Les perspectives futures visent à prolonger l'aspect de médiation, par la création de groupes d'échange de pratiques sur le terrain, ainsi qu'à mesurer les effets et les implications sur l'accompagnement des stagiaires.

Mots-clés : formation d'enseignants, recherche-développement, partenariat étude-terrain, stages, formateurs de terrain

Références bibliographiques

- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? In M. Tardif, C., Lessard, & C., Gauthier (Eds.). *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 71- 86). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2010) *Praticien réflexif ou praticien discursif ?* Education Canada, pp. 50-54.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. Greteurs et limites de l'accompagnement. in Chappaz G.(dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, pp.121-160.
- Clénet, J. & Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France. In C. Letry (Ed.) *La formation en alternance. Etat des pratiques et des recherches* (pp.83-108). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Clot, Y. (2006). *Clinique du travail et clinique de l'activité*. Nouvelle revue de psychologie, no1: Eres.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Decouverte.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006) *Apprendre par l'analyse de pratique: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur

- Jobert, G. (2000). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Ed.) *Traité des sciences et méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris : Dunod.
- Lantheaume, F. (2008). *Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition*. Pensée plurielle n°18 : De Boeck Supérieur.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, no 62 : 129-139.
- Perrenoud, Ph. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier & J.-P. Obin (Eds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P., Lhez, D., Millet et B., Séguier (Eds.). *Alternance et complexité en formation* (pp- 10-27). Paris : Editions Seli Arslan.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Education.
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche ontogénique. In *La recherche appliquée en pédagogie*, pp. 125- 133.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y., Lenoir et P., Pastré (Eds.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 227-254). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives.
- Vanhulle, S., Mottier-Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.). *Alternances en formation* (pp. 241-258). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Witorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Session 52 – Symposium long J2

(Contribution 1) La dialectique entre recherche et formation en didactique des mathématiques : analyse de processus de transposition didactique de savoirs pour enseigner.

Cety Julie et Mili Ismaïl

****Résumé****

Cette communication vise à mettre en lumière les liens entre recherche et formation dans le cadre de la transposition didactique externe (Chevallard, 1991) du concept d'analyse a priori en formation initiale des enseignant-e-s primaire à la Haute-Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS, Suisse). Nous montrerons comment les documents officiels liés à la pratique en stage de terrain nous ont conduit à aller chercher, dans le savoir savant didactique, des éléments afin de créer des savoirs pour enseigner. Nous présenterons certaines de nos recherches récentes ou en cours et montrerons comment elles tendent à confirmer l'utilité, voire la nécessité, des savoirs choisis dans le processus de transposition didactique externe, comme savoir à enseigner. Enfin, nous mettrons en lien les résultats de satisfaction des étudiant-e-s et nos choix de transposition dans une perspective de professionnalisation de la formation.

En formation des futur-e-s enseignant-e-s de la scolarité primaire à la HEP-VS, dans le cadre d'une boucle triennale d'évaluation interne des programmes et dispositifs de formation, les remarques des questionnaires qualité rendus par les étudiant-e-s concernant les modules de didactique des mathématiques nous ont permis, il y a environ 3 ans, de faire le constat de l'échec de notre transposition didactique des savoirs pour enseigner : la formation était qualifiée de peu professionnalisante et les étudiant-e-s ne « voyaient pas de liens entre la théorie et la pratique ».

L'analyse de notre dispositif de formation nous a permis de mettre en lumière que nous nous placions dans un paradigme d'enseignement monumentaliste (Chevallard, 2015) où nous présentions des outils professionnels déjà construits et espérions que les étudiant-e-s les mobilisent, par intérêt ou pour leur plus-value, en diverses occasions sur le terrain. Pourtant, en présupposant que nos étudiants reconnaîtraient les situations d'applications de ces contenus de formation, nous instaurions un biais d'ostension (au sens de Brousseau, 1996) au contrat en vigueur. Ce constat nous a amené à nous questionner sur les choix de transposition didactique qui permettraient que ces savoirs pour enseigner soient spontanément réinvestis par les étudiant-e-s dans leur pratique professionnelle.

Dès lors, s'inspirant du paradigme du questionnement du monde de Chevallard (2015), nous avons cherché à refonder notre formation en nous appuyant sur des questions vives du métier d'enseignant et des modes d'enseignement permettant, en quelque sorte, de recréer le terrain professionnel, de favoriser une certaine proximité entre les objets de savoir en formation et l'activité professionnelle. Cette communication vise donc à mettre en lumière, à différents niveaux, la dialectique entre recherche et formation.

Une des particularités de cette formation est que le formateur ou la formatrice est partie prenante et permanente de la noosphère : les savoirs à enseigner (à des fins de formation) ne sont ni énumérés ni précisés dans un plan de formation institutionnel. Charge donc au formateur ou à la formatrice d'effectuer sa propre transposition externe, au regard de son analyse des articulations entre les besoins des étudiant-e-s d'une part et les contenus des différents modules de formation (stages et cours) d'autre part.

Parmi ceux-ci, on trouve des documents institutionnels qui proposent à l'enseignant-e en formation d'effectuer des analyses des différentes composantes de sa classe (conceptuelle pour le sujet à

enseigner, des conditions pour ce qui concerne les élèves et leurs particularités, etc.) mais également une analyse a priori. Nos recherches nous ont permis d'identifier que cette analyse a priori (que nous qualifierons ici d' « institutionnelle »), présente dans les documents officiels distribués aux étudiant-e-s, occupait une place centrale parmi les savoirs de référence prescrits par l'institution. Cependant, dans ces documents, cette analyse a priori institutionnelle n'est pas circonscrite à chaque matière : elle est présentée de manière générale comme une anticipation de la séance selon les trois axes du triangle pédagogique (Houssaye, 2000). Or, cet outil, en l'état, n'apparaît pas fonctionnel car les composantes de ces axes demettent une analyse poussée des tâches pour pouvoir se muer en outil de planification de séance. De ce fait, construire une articulation avec des outils spécifiques aux disciplines permettant d'analyser précisément les tâches proposées aux élèves est à la charge des didacticien-ne-s de disciplines.

Ainsi, cette prescription institutionnelle et ce besoin d'articulation ont agi comme des contraintes sur nos choix de transposition didactique externe (du savoir savant au savoir à enseigner) et nous ont amené à identifier, parmi les savoirs didactiques, ceux qui permettraient de se substituer à « l'analyse a priori institutionnelle » comme savoir à enseigner. Notre choix s'est porté sur les variables didactiques (Brousseau, 1982) et des éléments du concept d'ingénierie didactique (Artigue, 1988), notamment son acception de l'analyse a priori. Dans cette présentation, nous montrerons comment nous avons transposé ces savoirs didactiques savants en savoir à enseigner et en quoi ils répondent aux prescriptions institutionnelles.

Cependant, parce que cette seule réponse aux prescriptions institutionnelles ne saurait prouver que cette analyse a priori (vue comme produit de notre transposition externe) constitue un savoir pour enseigner qui contribue à la professionnalisation des acteurs engagés en la formation, nous mettrons notre propos en perspective avec deux études connexes. La première (Cety et Mili, 2020), de nature théorique, démontrant que ce concept d'analyse a priori est lui-même identifié par les rédacteurs des commentaires didactiques des moyens d'enseignement romet du début du premier cycle comme un savoir pour enseigner – ce qui est confirmé par l'étude fine des activités de ces moyens dans ce même article. La seconde (Cety et Mili, soumis), tendant à montrer que cette analyse a priori constitue également un savoir pour enseigner mobilisé par les professionnels, de manière souvent « informelle et intuitive ». Enfin, nous pointerons les résultats des questionnaires de satisfaction qui ciblaient l'utilité de l'analyse a priori comme savoir à enseigner et qui montrent que ce savoir est reconnu comme opérationnel dans diverses situations professionnelles par les étudiant-e-s.

Ainsi, dans cette conférence, nous présenterons comment la dialectique entre recherche et formation, dans le cas de la transposition didactique du concept d'analyse a priori, permet la mise en route d'un mécanisme de modification/réflexion sur la formation.

Références bibliographiques

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Brousseau, G. (1982). Les objets de la didactique des mathématiques, Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques, France.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, in Noirfalise & PerrinGlorian (éd.) Actes VIII école de didactique des mathématiques (p. 3-46), IREM de Clermont-Ferret.
- Cety, J. et Mili, I. (soumis) Faire une passerelle entre les jeux libres et les MER : analyse des gestes professionnels d'une enseignante. *Revue Mathématiques pour l'Ecole*, 235.
- Cety, J. et Mili, I. (2020). L'apport de l'étude de modèles épistémologiques de référence à la formation des enseignants du primaire ou du secondaire. Actes du 46ème colloque COPIRELEM (p. 679-687) Lausanne

Chevallard, Y. (2015). Teaching Mathematics in Tomorrow's Society : A Case for an Oncoming Counter Paradigm. In S. Cho (Ed.), The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education (p. 173-187). Cham : Springer International Publishing.

Houssaye, J. (2000). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Peter Lang, Berne

(Contribution 2) Saisir la complexité des phénomènes éducatifs en s'appropriant les exigences méthodologiques des pratiques fondées sur les preuves

Lionel Alvarez

****Résumé court****

L'enseignement ne peut plus être considéré comme une profession se réduisant à l'application de prescriptions. Le paradigme réflexif demeure une évidence face à la complexité du phénomène d'enseignement/apprentissage. Toutefois, la recherche en éducation a adopté la mouvance evidence-based qui, à priori, inviterait à penser l'inverse et à prôner des méthodes à appliquer. Alors, comment concilier l'évidence de la réflexivité et les évidences issues des recherches empiriques systématiques ?

Prendre la mesure des critères permettant d'établir qu'une intervention est evidence-based (ou probante, ou fondée sur les preuves, selon les vocabulaires utilisés) invite à l'humilité, car l'exercice s'approche de l'expérience de laboratoire et la généralisation en est pénalisée. La réplication des résultats semble être l'unique réponse à ce problème. Dis simplement, c'est en saisissant la difficulté d'identifier une pratique evidence-based que la pratique réflexive prend de son sens. Ces pratiques fondées qui guident les choix pédagogiques/didactiques semblent alors les bienvenus dans cette complexité infinie pour laquelle la réflexivité est la moins mauvaise réponse transversale.

Enfin, la relation entre ces deux objets utiles tant à la compréhension du phénomène d'enseignement-apprentissage qu'à la pratique professionnelle pourrait se résumer ainsi : les évidences comme soutien à la réflexivité, la réflexivité comme manière d'exploiter les évidences.

****Résumé long****

L'enseignement ne peut plus être considéré comme une profession se réduisant à l'application de prescriptions. S'il y a des moyens d'enseignement, des méthodes pédagogiques ou des approches didactiques qui construisent le champ des possibles des enseignant-e-s, il n'en reste pas moins que le paradigme réflexif demeure une évidence face à la complexité du phénomène d'enseignement/apprentissage (Charlier et al., 2020; Dolz & Gagnon, 2016; Perrenoud, 2012). Cette complexité peut être exprimée ainsi : les compétences à développer sont plurivoques et contextualisées, les apprenant-e-s sont hétérogènes et évolutifs, les contraintes institutionnelles sont multiples et mouvantes, et l'enseignant-e est sous l'influence de facteurs internes et externes. Ginestier et Tricot (2013) l'affirmaient déjà : « les systèmes didactiques sont complexes et renvoient à des niveaux d'interactions imbriqués dans des réseaux tout aussi complexes » (p. 9). Les recettes toutes faites semblent donc impossibles, voire non souhaitables pour ce métier.

Toutefois, la recherche en éducation a adopté la mouvance evidence-based qui, à priori, inviterait à penser l'inverse et à prôner des méthodes à appliquer. Par exemple, les travaux de Pellegrini, Lake, Inns et Salvin (2018), de Torgerson, et al. (2018) ou de Nickwo, Oreopoulos, et Quan (2020) invitent avec conviction à adopter des formes de tutorat pour l'enseignement des mathématiques dans les petits degrés. La succession d'études empiriques rigoureuses rapporte ici l'impact positif de cette méthode pédagogique si l'on a comme finalité les compétences mathématiques. Alors, comment concilier l'évidence de la réflexivité et les évidences issues des recherches empiriques systématiques ?

Une réponse possible réside dans la définition de ces évidences. Si la première est une certitude conceptualisée, théoriquement justifiée, conventionnellement acceptée, la seconde est une évidence à relativiser. Si la première est une réponse permettant de s'approprier un phénomène enchevêtré et indéchiffrable dans l'instant présent, le second est une tentative de démêler cette complexité et

d'orienter les pratiques. Finalement, si l'évidente nécessité de la pratique réflexive persiste tant que l'enseignement/apprentissage n'a pas été parfaitement modélisé (le pourrait-elle un jour ?), les interventions evidence-based décrivent de menus éléments de ce phénomène.

Concrètement, prendre la mesure des critères permettant d'établir qu'une intervention est evidence-based (ou probante, ou fondée sur les preuves, selon les vocabulaires utilisés) invite à l'humilité. Les contraintes sont telles que l'exercice s'approche de l'expérience de laboratoire et implique alors de s'intéresser à la science de l'implémentation, cette discipline fortement associée à la mouvance evidence-based, qui étudie ce passage entre le laboratoire et la salle de classe. Une fois identifiée, cette pratique à privilégier pour une intention ciblée doit être mise en œuvre et mériter assurément une certaine adaptation pour correspondre à la singularité du contexte. Émerge là encore, l'humilité nécessaire à l'étude des interventions evidence-based.

S'approprier les exigences des méthodes permettant d'établir qu'une pratique pédagogique est fondée sur des résultats de recherche devient alors un dispositif de formation en soi afin de saisir la complexité de l'enseignement/apprentissage. Dit simplement, on se rend compte de l'exigence et on accepte que le quotidien de l'enseignant-e ne puisse donc pas être uniquement orienté par des prescriptions, mais bien par des recommandations associées à une réflexivité. L'établissement des critères d'attribution du label evidence-based représente ainsi un travail d'épistémologie des savoirs. Ainsi, une pratique evidence-based n'est pas une garantie de succès de son intervention. Elle ne peut pas contraindre, elle ne peut qu'informer la prise de décision de l'enseignant-e. Cette guidance des choix pédagogiques/didactiques est bienvenue dans cette complexité infinie pour laquelle la réflexivité est la moins mauvaise réponse transversale. Les interventions evidence-based permettent alors les choix à priori, sans prétendre à officier comme décision légitime. Elle soulage légèrement l'exercice de la réflexivité, en accompagnant le champ de la réflexion, car les choix sont orientés au départ. La question restante est l'articulation entre la réflexivité et les évidences. Qu'est-ce qui vient avant ? Comment s'articulent-elles ? Très certainement qu'elles sont perpétuellement en parallèle, invitant chaque choix à être légitimé ou rejeté.

La formation des enseignant-e-s semble alors devoir donner une place belle à cette réflexivité transversale, car elle permet de saisir tous les objets du métier qui n'ont pas encore été opérationnalisés en évidences (et ceux-ci sont majoritaires). De plus, elle devrait aussi donner la part belle aux interventions evidence-based, mais surtout aux exigences méthodologiques permettant leur identification, ainsi qu'à la science de l'implémentation permettant leurs exploitations. Les sources d'informations soutenant la prise de décision des enseignant-e-s sont donc multiples, entre les preuves, les modèles théoriques et leur jugement professionnel (Alvarez, 2017; Vannest & Davis, 2013).

Enfin, la relation entre ces deux objets utiles tant à la compréhension du phénomène d'enseignement-apprentissage qu'à la pratique professionnelle pourrait se résumer ainsi : les évidences comme soutien à la réflexivité, la réflexivité comme manière d'exploiter les évidences.

Références bibliographiques

Alvarez, L. (2017). Soutenir les enseignant-es à l'aide de consultations scolaires : vers une pédagogie inclusive [Université de Fribourg]. <https://doc.rero.ch/record/278809>

Charlier, E., Biemar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N., & Charlène, L. (2020). Comment soutenir la démarche réflexive? (2e Edition). De Boeck Supérieur.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Presses universitaires de France.

- Ginestié, J., & Tricot, A. (2013). Activité d'élèves, activité d'enseignants en éducation scientifique et technologique. *Recherches En Didatique Des Sciences et Des Technologies*, 8, 9–22.
- Nickow, A. J., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on preK-12 learning: A systematic review et meta-analysis of the experimental evidence. *EdWorkingPaper*, 20, 267–350. <https://doi.org/10.26300/ehoc-pc52>
- Pellegrini, M., Lake, C., Inns, A., & Salvin, R. E. (2018). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. Johns Hopkins University School of Education's Center for Research et Reform in Education. http://www.bestevidence.org/math/elem/elem_math_2018.htm
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6e Edition). ESF.
- Torgerson, C. J., Bell, K., Coleman, E., Elliott, L., Gascoine, L., Hewitt, C. E., & Torgerson, D. J. (2018). Tutor Trust : Affordable Primary Tuition Evaluation report et executive summary (Issue November). <https://educationendowmentfoundation.org.uk>
- Vannest, K. J., & Davis, H. S. (2013). Synthesizing Single-Case Research to Identify Evidence-Based Treatments. In B. G. Cook, M. Tankersley, & T. J. Letrum (Eds.), *Evidence-Based Practices. Advances in Learning et Behavioral Disabilities*. Volume 26 (pp. 93–119). Emerald.

(Contribution 3) Un processus de collaboration pour favoriser l'articulation théorie pratique au baccalauréat en enseignement secondaire

Hélène Gasc et Josée-Anne Gouin

****Résumé court****

Au baccalauréat en enseignement secondaire au Québec (BES), le développement des compétences professionnelles, introduit au début des années 2000, pose le défi majeur d'une alternance théorie (cours universitaire) et pratique (stage) efficiente. Dans la littérature, plusieurs enjeux ont été soulevés quant à cette alternance dont le grand nombre d'intervenants au BES qui rend difficile la consultation et le partage des attentes (Gouin et Hamel, 2015), le processus évaluatif (ten Cate & Scheele, 2007) et le processus réflexif des étudiant.es (Wentzel, 2012a).

Notre contribution présente un processus de collaboration visant à améliorer l'articulation théorie pratique durant les quatre années de la formation initiale. Les objectifs sont les suivants :

- 1) Offrir à l'étudiant.e une démarche documentée qui le ou la place au cœur de son développement professionnel, tout au long de son parcours au sein du programme
- 2) Permettre une meilleure collaboration entre les formateurs des différents milieux d'exercice : professeur.e.s, superviseur.e.s. universitaires, étudiant.es et enseignant.e.s associé.e.s

Pour atteindre ces objectifs, le processus de collaboration intervient sur plusieurs aspects de la formation des stagiaires et vise, entre autres, la mise en place d'une approche collaborative (formation des formateurs) et de consultation (méthode Delphi) (Sekayi & Kennedy, 2017). Il vise également à l'intégration du concept de trajectoires professionnelles dans les cours charnières du programme dont les stages, par une approche revisitée du suivi et de l'évaluation des compétences (notion d'activité professionnelle essentielle) ainsi que l'instauration d'un cours d'intégration qui initie les futurs enseignants à la lecture et l'écriture d'articles de revues professionnels et qui explicite la notion d'identité professionnelle au travers l'apprentissage d'une intégration de la recherche à sa pratique (Wentzel, 2012b).

Le processus de collaboration vise donc à mieux articuler théorie et pratique tout en impliquant l'étudiant.e dans une démarche réflexive explicite. Nous supposons que les futurs enseignant.e.s seront davantage en mesure d'appréhender la complexité du métier et les défis qui les attendront tout au long de leur carrière professionnelle (Altet, 2009)

****Résumé long****

Comme tous les parcours universitaires de formation des enseignants, le baccalauréat en enseignement secondaire (BES) de l'Université Laval est confronté au défi de construire un parcours visant l'acquisition d'un « savoir composite constitué de divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences » (Tardif & Borgès, 2009, p. 113). Par ailleurs, les travaux des étudiant.e.s tout au long de leur parcours de formation témoignent d'une difficulté à construire une pensée réflexive qui dépasse « l'état de sa pensée intime » pour atteindre un discours réflexif (Joliat & Arcidiacono, 2020, p. 22). C'est donc avec comme visée de contribuer à construire chez les étudiant.e.s une identité professionnelle intégrant une forte dimension réflexive (Wentzel, 2015) que nous avons entrepris de revisiter deux axes complémentaires de la formation au BES de l'Université Laval.

Le premier axe se situe autour du référentiel de compétences (ME, 2020). En effet, à l'instar des constats faits en 2009 par Desjardins et Hensler (2009), le suivi des stages a montré la difficulté rencontrée par les étudiant.e.s lorsqu'il s'agit d'utiliser les connaissances théoriques travaillées dans

les cours universitaires autant dans la pratique de stage, que pour des travaux de réflexion à partir des situations vécues en stage. Cette difficulté n'est pas imputable aux seul.e.s étudiant.e.s qui ne seraient pas en mesure de faire les liens, mais à la très grande diversité des acteurs et de leur milieu d'exercice qui, par ailleurs, sont souvent peu informés du cheminement des étudiant.es et des ressources à leur disposition aux différents moments de la formation.

L'entrée par le référentiel des compétences (ME, 2020), qui est un outil de référence dans le suivi et l'évaluation des stagiaires, nous est apparue comme un levier permettant de rendre l'articulation théorie-pratique plus explicite pour les étudiant.e.s et contribuant ainsi à mieux répondre à notre constat de départ. Trois raisons justifient cette entrée.

Premièrement, en nous appuyant sur l'idée partagée par Lessard (2009) « Qu'un référentiel de compétences ne constitue pas tant le reflet d'une vision partagée qu'un outil de dialogue et de négociation pour construire [une] culture commune et cette vision », il nous est apparu que la publication d'un nouveau référentiel de compétences constituait une fenêtre d'opportunité pour engager l'ensemble des intervenants de la formation dans la construction d'outils de suivi et d'évaluation des compétences qui permettraient d'aboutir à une formation moins fragmentée. Cependant, malgré ce constat de départ, il n'en demeure pas moins qu'une modification d'envergure dans l'approche des compétences, ne se réduit pas à une simple appropriation d'outils, mais constitue un changement organisationnel d'envergure qui nécessite d'être planifié et d'associer les acteurs dès le début du processus (Desjardins & Hensler, 2009). C'est dans ce contexte que l'utilisation de la méthode Delphi (Sekayi & Kennedy, 2017) est apparue comme une réponse à ce besoin de faire participer l'ensemble des intervenants. Des questionnaires leur ont été envoyés afin de mieux situer les activités professionnelles essentielles (ten Cate & Scheele, 2007) vécues par les étudiant.es en stage. De plus, afin maintenir une implication « significative et continue » des acteurs (Desjardins & Hensler, 2009), des recherches-formations impliquant ces intervenants ont été mises en place à l'automne 2021.

Une deuxième raison nous a conduits à privilégier cette entrée par le référentiel de compétence, provient de l'usage qui est fait jusqu'à présent des grilles de suivi et d'évaluation des compétences. Ces dernières années, au BES de l'Université Laval, les grilles reposaient sur une explicitation des domaines des compétences en éléments observables par les enseignant.e.s associé.e.s. Ces observables posaient problème, car ils ne prenaient en compte ni le contexte de stage, ni le contexte dans lequel ils ont observé, ni le parcours antérieur du stagiaire. Cela conduisait à un suivi et une évaluation des compétences qui apparaissait aux formateurs.trices et aux étudiant.e.s, comme souvent inéquitable, ne permettant pas de fixer des objectifs et ne prenant pas en compte le parcours de formation.

La troisième raison provient de la formulation des domaines des compétences dans le nouveau référentiel. En étudiant ces domaines, il nous est apparu qu'ils pouvaient être de trois types différents. Nous y trouvons des ressources internes, des activités professionnelles et des tâches variées. En déclinant chaque compétence sous la forme d'observables reliés à ces domaines, tel que les grilles étaient antérieurement conçues, il était difficile d'échapper à une évaluation séquentielle des compétences sous la forme de listes à cocher (LeBoterf, 2018), ce qui par conséquent ne permettait pas non plus la prise en compte des trajectoires de développement (Tardif J. , 2006).

Le deuxième axe que nous avons choisi d'utiliser pour contribuer à une construction d'une identité professionnelle des étudiant.e.s comportant une dimension réflexive importante est venue de l'instauration récente d'un cours « d'intégration » développé au dernier semestre du BES de l'Université Laval. Le choix fait pour ce cours d'intégration est d'initier les étudiant.e.s à la lecture et l'écriture d'articles de revues professionnelles. Cela vise à développer chez les étudiant.e.s en fin de formation la posture « d'être en recherche » qui constitue « un élément du développement de

compétences professionnelles tout au long de la vie » (Wentzel, 2012a). Relativement récent, nous ne disposons pour le moment pas de résultats exploitables, mais nous pourrions utiliser le cadre théorique proposé par Joliat et Arcidiacono (2020) pour confirmer l'hypothèse selon laquelle ces deux approches combinées peuvent contribuer à faciliter l'entrée des futur.e.s enseignant.e.s dans la posture d'être en recherche, en particulier parce que la nouvelle approche intègre une vision holistique de la formation et qu'elle reconnaît la présence d'une certaine subjectivité (Wentzel, 2015).

Références bibliographiques

- Altet, M. (2009). Conclusion. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. Dans : Richard Étienne éd., L'université peut-elle vraiment former les enseignants: Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ? (p. 215-232). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.etien.2009.01.0215>"
- Desjardins, J. & Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles. Dans R. Étienne, 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 : Éditions de Boeck université, p. 145-159.
- Gouin, J. A., & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1.
- Joliat, F. & Arcidiacono, F. (2020). Les « pratiques robustes » de rédaction du mémoire à la HEP-BEJUNE : une question de posture d'écriture ?. *Recherche & formation*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5978>
- Le Boterf, G. (2018). Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences. Paris, Éditions Eyrolles. 291 p.
- Lessard, C. (2009). Chapitre 7. Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ?. Dans : Richard Étienne éd., L'université peut-elle vraiment former les enseignants: Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ? (p. 125-144). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.etien.2009.01.0125>"
- Ministère de l'Éducation du Québec (ME). (2020). Le référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Sekayi, D., & Kennedy, A. (2017). Qualitative Delphi method: A four round process with a worked example . *The Qualitative Report*, 22(10), p. 2755-2763.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans : Rita Hofstetter éd., Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation (pp. 109-136). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>"
- Ten Cate, O., & Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training: can we bridge the gap between theory et clinical practice?. *Academic Medicine*, 82(6), 542-547. <http://doi:10.1097/ACM.0b013e31805559c7>
- Wentzel, B. (2012a). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif et al., Le virage réflexif en éducation (pp. 143-160). De Boeck Supérieur.

Wentzel, B. (2012b). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, pp. 61-82.

Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, pp. 17-32.

(Symposium K) ~ Les démarches évaluatives en contexte d'inclusion : des apprentissages au climat scolaire

Coordinateur(s) du symposium : ANCIAUX Frédéric et ISSAIEVA Élisabeth

Texte de cadrage

La problématique générale de ce symposium porte sur les démarches évaluatives en contexte d'inclusion. L'idée principale est d'apporter des éléments de réponse et des pistes de réflexion concernant en particulier deux aspects de l'évaluation dans le cadre de l'école inclusive. Le premier aspect concerne l'évaluation par les enseignants des besoins éducatifs particuliers et des apprentissages scolaires des élèves en situation de handicap. Quelles sont les démarches évaluatives qu'ils mettent en place afin d'identifier les besoins éducatifs particuliers de ces élèves en vue d'ajuster leurs stratégies d'intervention ? Comment les enseignants spécialisés et/ou ordinaires adaptent-ils leurs modalités d'évaluation aux caractéristiques des élèves en situation de handicap afin de mesurer leurs apprentissages ? Comment régulent-ils les activités de ces élèves en vue de soutenir leurs progrès ? Il s'agit ici de questionner l'agir évaluatif des enseignants (Mottier Lopez, 2017) et ses différents registres (culturel, identitaire, fonctionnel et symbolique), ainsi que la construction de savoirs professionnels en évaluation (Jorro, 2009 ; Nizet, 2013) dans un contexte particulier, celui de l'inclusion scolaire. Il s'agit également de réfléchir aux articulations possibles de ces évaluations scolaires aux autres types d'évaluation mises en place par les divers professionnels intervenants dans l'inclusion (auxiliaires de vie scolaire ou AVS, accompagnants des élèves en situation de handicap ou AESH, psychologues scolaires, éducateurs spécialisés...). Le second aspect soulevé concerne l'évaluation de l'inclusion en elle-même. À l'instar des travaux sur le climat scolaire (Debardieux, 2015 ; Hubert, 2015), il s'agit ici d'envisager comment développer une évaluation globale et spécifique, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, du climat d'inclusion dans une classe et/ou un établissement par les différents acteurs (parents, élèves, enseignants, personnels de direction...). Pour se faire, il convient de relever les différents paramètres de l'inclusion et d'identifier les freins et les leviers en vue de construire une grille d'évaluation du climat d'inclusion pour un élève, une classe, voire un établissement. Ce symposium, proposé par plusieurs institutions (Université des Antilles, Association Solidarité guadeloupéenne en Mouvement, Université du Liban, Université de Clermont-Auvergne) ancrées dans des territoires distincts (France hexagonale, Antilles, Liban), sera l'occasion de discuter, d'une part, des différentes démarches évaluatives mises en place en contexte d'inclusion et de leur complexité, et d'autre part, des gestes, des représentations, des croyances et des préoccupations vis-à-vis de ces démarches, afin d'envisager leurs possibles articulations et interactions dans des contextes évaluatifs pluriels de l'inclusion scolaire.

Mots-clés : inclusion scolaire, évaluation, élève à besoins éducatifs particuliers, pratique collaborative.

Références bibliographiques

- Debardieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets politiques publiques. *Éducation et Formation*, 88-89, 11-27.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire vécu par les collégiens. *Éducation et Formation*, 88-89, 79-99.
- Jorro, A. 2009. L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 219-231). Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines (p. 169-192). Bruxelles : De Boeck.

Nizet, I. (2013). Construction de savoirs professionnels en évaluation : Étayages culturels d'enseignants formés en ligne. Dans les Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe : Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?

Session 21 – Symposium long K1

(Contribution 1) Vers une évaluation de l'inclusion scolaire en Guadeloupe

Frédéric ANCIAUX, Olivier-Serge CETAU, Antoine DELCROIX, Etré GRENIER, Elisabeth ISSAIEVA et Martine SALOME

****Résumé court****

Nous rendons compte d'un programme de recherche-action, mené en partenariat entre l'université des Antilles et l'association « Solidarité guadeloupéenne en mouvement » et financé par l'Agence Régionale de Santé de Guadeloupe, visant à étudier et évaluer des dispositifs d'inclusion scolaire d'élèves en situation de heticap en Guadeloupe. En France, depuis la loi de 2005, le ministère de l'Éducation nationale souhaite favoriser la scolarisation des enfants en situation de heticap en milieu ordinaire, la reconnaissance et la prise en compte de la diversité et des différences (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007 ; Rousseau, 2015). Cela suppose une réflexion systémique, un décloisonnement des différentes instances et un travail collaboratif des divers acteurs de l'inclusion (Sylvain, 2007). Cette coopération pour la scolarisation des élèves en situation de heticap reste encore peu étudiée, et encore moins évaluée, notamment en Guadeloupe. De manière plus précise, cette étude a pour objectif de décrire, d'analyser et de comprendre les pratiques réelles de scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de heticap sur le territoire guadeloupéen en vue de co-construire avec les acteurs de terrain des outils d'évaluation du climat d'inclusion scolaire et des différents modèles d'inclusion (Hornby, 2015 ; Reverdy, 2019). Ainsi, seront identifiés les freins et les leviers pour favoriser une coopération efficace entre les écoles, les établissements du secteur médico-social, les dispositifs spécialisés, la Maison départementale des personnes heticapées et les familles. Une étude clinique et qualitative sur la base d'entretiens et d'observations de deux enseignantes ayant en charge une unité externalisée avec des élèves issus d'un institut médico-éducatif, la première à l'école primaire et la seconde au collège, a permis de faire émerger plusieurs facteurs, moments, lieux et formes d'inclusion. L'identification de ces différents paramètres constitue des indicateurs utiles en vue d'élaborer une grille d'évaluation des pratiques d'inclusion scolaire qui sera par la suite testée et utilisée pour rendre compte du climat d'inclusion de différents dispositifs et de proposer des pistes de réflexion pour son amélioration.

****Résumé long****

Nous rendons compte d'un programme de recherche-action, mené en partenariat entre l'université des Antilles et l'association « Solidarité guadeloupéenne en mouvement » et financé par l'Agence Régionale de Santé de Guadeloupe, visant à étudier et évaluer des dispositifs d'inclusion scolaire d'élèves en situation de heticap en Guadeloupe. En France, depuis la loi de 2005, le ministère de l'Éducation nationale souhaite favoriser la scolarisation des enfants en situation de heticap en milieu ordinaire, la reconnaissance et la prise en compte de la diversité et des différences (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007 ; Rousseau, 2015). Cela suppose une réflexion systémique, un décloisonnement des différentes instances et un travail collaboratif des divers acteurs de l'inclusion (Sylvain, 2007). Cette coopération pour la scolarisation des élèves en situation de heticap reste encore peu étudiée, et encore moins évaluée, notamment en Guadeloupe. De manière plus précise, cette étude a pour objectif de décrire, d'analyser et de comprendre les pratiques réelles de scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de heticap sur le territoire guadeloupéen en vue de co-construire avec les acteurs de terrain des outils d'évaluation du climat d'inclusion scolaire et des différents modèles d'inclusion (Hornby, 2015 ; Reverdy, 2019). Ainsi, seront identifiés

les freins et les leviers pour favoriser une coopération efficace entre les écoles, les établissements du secteur médico-social, les dispositifs spécialisés, la Maison départementale des personnes handicapées et les familles. Une étude clinique et qualitative sur la base d'entretiens et d'observations de deux enseignantes ayant en charge une unité d'enseignement externalisée (UEE) avec des élèves issus d'un institut médico-éducatif, la première à l'école primaire et la seconde au collège, a permis de faire émerger plusieurs facteurs, moments, lieux et formes d'inclusion. L'identification de ces différents paramètres constitue des indicateurs utiles en vue d'élaborer une grille d'évaluation des pratiques d'inclusion scolaire qui sera par la suite testée et utilisée pour rendre compte du climat d'inclusion de différents dispositifs et de proposer des pistes de réflexion pour son amélioration. Suite à l'ensemble des observations faites lors des visites et de l'analyse des entretiens menés avec les enseignants observés, sept éléments ont été relevés comme pouvant être révélateurs de la qualité de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et du climat d'inclusion dans un établissement scolaire : 1/ *Les conditions matérielles* (situation de l'établissement scolaire, de la classe, nombre d'élèves en situation de handicap, de classes/dispositifs spécialisés dans l'établissement, de personnes dédiées aux élèves en situation de handicap, aménagement de la salle de classe dédiée) ; 2/ *Les relations interpersonnelles entre les différents acteurs* (personnels de direction, enseignants spécialisés, enseignants ordinaires, autres professionnels chargés de l'inclusion, élèves, parents) ; 3/ *Les conditions administratives* (conventions de partenariat, cadres de mise en œuvre, rôles et responsabilités, pilotage, projets, réunions de travail et d'échanges) ; 4/ *Les élèves en situation de handicap* (niveau des élèves, diversité des troubles) ; 5/ *Les différentes modalités d'inclusion scolaire des élèves* (inclusion d'un ou de plusieurs élèves dans une classe ordinaire ; inclusion collective de l'ensemble des élèves à un projet ou un événement avec une ou plusieurs autres classes ordinaires, inclusion des élèves lors de moments non pédagogiques) ; 6/ *Les stratégies d'enseignement et de différenciation* (modes de passation des consignes, supports pédagogiques, constitution de sous-groupes, contenus d'enseignement, évaluations, rituels, adaptations sur le plan cognitif, socio-affectif, sensoriel, moteur) ; 7/ *La formation des enseignants non spécialisés* (initiale et continue, manque de formation, faible sentiment de compétence). Au terme de nos investigations, plusieurs freins et leviers à l'inclusion scolaire des élèves d'UEE ont été relevés et classés selon deux axes principaux. Le premier axe vise une distinction entre une inclusion scolaire d'ordre pédagogique qui concerne précisément les apprentissages scolaires où l'enseignant prévoit selon les disciplines et les besoins éducatifs particuliers des élèves des ajustements didactiques (inclusion des élèves dans l'UEE, dans une classe ordinaire) et une inclusion scolaire d'ordre social qui relève d'une participation à la vie de l'établissement et de la construction du lien social où l'objectif principal des enseignants est de mettre ensemble des élèves en situation de handicap et des élèves dits ordinaires afin qu'ils puissent se côtoyer et échanger dans un même espace ou environnement (inclusion des élèves dans la cour de récréation, les événements et les sorties culturelles). Le second axe porte sur le fait de distinguer une inclusion scolaire individuelle qui porte sur un(e) élève (une inclusion pédagogique et sociale d'un seul élève) et une inclusion scolaire collective qui s'adresse à l'ensemble des élèves de l'UEE (une inclusion pédagogique et sociale d'une classe entière). Au regard de ce découpage des situations d'inclusion scolaire des élèves au sein d'un établissement scolaire, nous pouvons envisager une analyse plus précise et plus fine des freins et de leviers à l'inclusion :

- *Pour les situations d'inclusion individuelle et pédagogique :*

- Freins : manques de relations entre les enseignants spécialisés et ordinaires, manque de formation des enseignants ordinaires pour l'accueil des élèves en situation de handicap, etc.
- Leviers : coopération et dialogue entre les enseignants spécialisés et ordinaires, personnels pour l'accompagnement d'un élève dans une classe ordinaire, reconnaissance de l'enseignant spécialisé comme personne ressource, etc.

- Pour les situations d'inclusion collective et pédagogique :

- Freins : problème d'infrastructures et d'aménagement de l'emploi du temps, représentation négative de l'inclusion par les enseignants ordinaires et les élèves dit normaux, etc.
- Leviers : informations auprès des enseignants et actions de sensibilisation des élèves aux heticaps, organisation spatio-temporelle et matérielle efficace, etc.

- Pour les situations d'inclusion individuelle et sociale :

- Freins : rapport de élèves, climat de classe, remarques désobligeantes de la part des élèves dit normaux envers les élèves en situation de heticap, exclusion, etc.
- Leviers : mise en place d'activités en groupe avec un adulte, désignation d'élèves chargés de s'occuper des élèves en situation de heticap, etc.

- Pour les situations d'inclusion collective-sociale :

- Freins : manque de projet et d'événements culturelles au sein de l'établissement et à l'extérieur, manque de diffusion des informations et de demete de coopération, etc.
- Leviers : participation de l'UEE à certains projets, sollicitation de l'enseignant spécialisé pour participer à des événements, volonté commune et adhésion collective construite autour de l'inclusion, changer les mentalités et les regards sur le heticap, etc.

À l'aide de ces quatre types de situation, un outil de mesure de l'inclusion pourrait être construit et permettre une analyse et un diagnostic de la qualité de l'inclusion scolaire d'une UEE au sein d'un établissement et prévoir des actions pour améliorer et favoriser l'inclusion à différents niveaux selon les situations.

Références bibliographiques

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs et disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, 1-36.

Rousseau, N. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport de recherche n° 2014-AP-179083*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

Sylvain, E. (2007). Nouveaux lieux, nouveaux services, nouveaux modes de coopération. *Vie sociale*, 1, 23-28.

(Contribution 2) Former à l'Approche Par Compétences : quel impact sur le cheminement scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Patricia AZOURY et Scarlet SARRAF

****Résumé court****

La population d'élèves dans nos écoles devient plus variée et l'enseignant doit s'adapter à ceux qui s'écartent de la norme ; les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Une recherche-action basée sur une formation continue à l'APC est capable de contribuer au développement des compétences du langage écrit chez les EBEP afin de progresser dans le système scolaire. Il s'agit donc d'une préoccupation qui pourrait intéresser les enseignants, les responsables d'établissement scolaire afin de mettre en action des stratégies d'enseignement plus efficace à TOUS les apprenants. Certains de ces enfants ont besoin d'un suivi supplémentaire, mais il s'agit d'adopter une approche afin de donner la chance à un plus grand nombre d'élèves de tirer profit comme dans le modèle RAI proposé par Tremblay (2012). Le choix de l'approche s'est basé sur l'intérêt national pour l'implication de l'APC (décret 10227/97) et sur son influence positive sur la réussite des élèves en difficultés d'apprentissage (Gerard, 2009 ; Scallon, 2004). Cette approche qui s'inscrit dans le courant socio-constructiviste, met en situation les apprentissages et aide les apprenants à mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème (De Ketele, 2000 ; Rey, 2014). Les EBEP auront la chance de valider les mêmes compétences que leurs camarades mais à des moments différents (Vygotski, 1997). De plus, la mise en pratique de l'évaluation formative permet de préciser, au cours de l'apprentissage, les acquis et les difficultés rencontrées afin que l'enseignant ajuste son enseignement et que les élèves continuent à apprendre (De Ketele, 1989 ; Roegiers, 2004). Les résultats révèlent l'importance de la formation. La mise en situation-problème permet aux élèves d'être plus engagés ; ils dégagent eux-mêmes les règles, sont plus conscients du fonctionnement de la langue française et ont une meilleure compréhension des sujets abordés dans d'autres disciplines. La formation a agi comme un leitmotiv ; elle germe des résiliences auprès des enseignants et permet à un grand nombre d'élèves de développer des compétences académiques.

****Résumé long****

Dans notre nouveau programme éducatif libanais, l'APC envahit ses pages. Sur le terrain, l'application reste timide voire calomnieuse. Une recherche action basée sur une formation continue à l'APC pourrait-elle contribuer au développement des compétences du langage écrit chez les élèves à besoins éducatifs particuliers et à leur implication dans le processus d'apprentissage afin de progresser dans le système scolaire ?

Le décret 220/2000 a mis en place les cadres de base des droits des EBEP et spécifiquement celui de leur inclusion scolaire. Ils sont de plus en plus nombreux dans les classes surtout au cycle primaire comme nous révèle l'étude statistique faite par le CRDP en 2014. Certes, certains de ces enfants auront besoin d'un suivi thérapeutique ou rééducatif supplémentaire, mais n'existe-t-il pas une approche à mettre en place dans les écoles afin de conduire ces derniers à améliorer leur rendement scolaire ?

Tremblay (2012 : 64) expose dans le même sens le modèle « de réponse à l'intervention », connu aussi sous le nom de « modèle comportemental de réponse à l'intervention (RAI) » qui permet de guider les enseignants dans leur intervention auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il affirme la nécessité d'avoir recours à des stratégies d'enseignement efficaces qui seront mis en place dans un climat favorable d'acceptation de la diversité afin de donner la chance au plus grand nombre d'élèves de tirer profit de la différenciation pédagogique qui est au cœur du niveau 1. Ce niveau

intitulé l'intervention primaire ou universelle, qui comprend la qualité de l'enseignement et qui s'adresse à tous les élèves.

L'intérêt national pour l'implication de l'approche par compétences (Les curricula de 1997, Le décret numéro 10227/97) a guidé le choix de l'approche à appliquer. En effet, plusieurs sont les auteurs qui ont démontré l'influence positive de l'APC sur la réussite des élèves en difficultés d'apprentissage (Gerard, (2003, 2009) ; Perrenoud (2000), Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006), Rey (2014), Roegiers (2000, 2004) et Scallon (2004)).

Cette approche met donc en situation les apprentissages puisqu'elle se rend à déployer la possibilité par les apprenants à mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation (De Ketele, 2000 ; Rey, 2014). Les EBEP qui présentent des difficultés au niveau scolaire, seront plus motivés et auront la chance de valider les mêmes compétences que leurs camarades mais à des moments différents comme le signale Vygotski (1997). L'auteur donne une plus grande importance à la notion de temps dans un système socio-constructiviste. Il adopte ce système dans l'apprentissage où l'évolution de l'enfant est effectuée, du social vers l'individuel.

Étant donné que ces compétences à acquérir ne semblent pas se développer spontanément, les enseignants constituent un élément essentiel, dans ce que Houssaye (2015) appelle le triangle pédagogique. Pour favoriser l'apprentissage, ils sont engagés à trouver les moyens les plus appropriés afin de permettre aux apprenants d'affronter les situations-problèmes auxquelles ces derniers sont et seront affrontés et d'être en mesure de les résoudre « parce que les compétences sont construites dans des situations-problèmes que le maître doit inventer. » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006, p.6). Pour donner du sens à toutes ces situations-problèmes, il est dans la logique de les placer autour d'un projet. Le travail en projet qu'on appelle aussi « pédagogie du projet » (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006) et qui permet à l'élève d'acquérir certaines compétences et certains savoirs.

Un tel changement dans la façon d'enseigner engendre une réforme dans l'évaluation. L'enseignant et les élèves sont engagés à mettre en pratique l'évaluation formative ou ce qu'on nomme aussi l'évaluation de régulation. Cette nouvelle pratique permet de préciser, au cours de l'apprentissage, les acquis des élèves sur les savoirs, les savoir-faire et/ou compétences spécifiques et les difficultés rencontrées afin que l'enseignant apporte les remédiations nécessaires et ajuste son enseignement. De même, elle aide à motiver les élèves à continuer à apprendre puisqu'elle se base sur le renforcement des apprentissages (De Ketele, 1989 ; Roegiers, 2004 ; Gérard, 2009).

Partant de telles considérations d'ordre général, cette recherche se focalise sur l'impact de l'APC sur le cheminement scolaire des EBEP. La formation des enseignants a tablé sur la construction des concepts ainsi que des pratiques probantes telle que la mise en œuvre des situations-problèmes et du projet éducatif. D'autre part, des interventions formatives consistaient à suivre de près la mise en place de l'APC chez les enseignants, les exigences d'une telle approche, les difficultés rencontrées et le développement des compétences chez les EBEP. Nous nous sommes inspirés du modèle proposé par Lasnier (2000) où il a expérimenté l'élaboration d'une formation par compétences aux enseignants durant plus de dix ans. Différentes évaluations développées par Gérard (2009) et Roegiers (2004) sont placées pour réguler l'action afin de l'adapter le plus possible d'une part aux exigences de l'APC et d'autre part aux exigences du terrain.

Les résultats révèlent l'importance de la formation continue à l'APC comme méthode d'enseignement qui pourrait être un moyen d'aider les enseignants dans leur quotidien afin d'impliquer tous les élèves dans le processus d'apprentissage. L'accompagnement accordé aux enseignants a eu un effet positif sur la contenance de l'intégration des EBEP. Plusieurs sont les élèves qui ont bénéficié de ce changement dans les pratiques éducatives ; ils ont pu découvrir et ont pris conscience des composantes du savoir et de leurs relations entre elles, et en conséquence de les construire. La mise

en situation-problème des notions à acquérir a permis aux élèves d'être plus actifs et plus engagés dans leur propre apprentissage ; ils dégagent eux-mêmes les règles et sont plus conscients du fonctionnement de la langue française. Ce fait a adhéré à une meilleure compréhension des sujets abordés dans d'autres disciplines. Croire en leurs capacités, persister dans l'adaptation, se projeter dans l'avenir a germé des résiliences auprès des personnes avec lesquelles nous avons collaboré et a permis à un grand nombre d'élèves de développer des compétences académiques.

Références bibliographiques

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. Dans Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.), Quel avenir pour les compétences ? (p.187-191). Bruxelles : De Boeck Université.

De Vecchi, G. (2007). Enseigner par situations-problème. Paris : Retz.

Perraud, M. (2018). Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage. Cahiers Pédagogiques.

Perrenoud, P. (2011). Que l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner des savoirs ? Pédagogies /Outils. Paris : ESF.

Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation – Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Belgique : De Boeck.

(Contribution 3) École inclusive : quels défis et innovations en matière d'évaluation ?

Serge THOMAZET

****Résumé court****

Le projet de construire une école inclusive, dont l'ambition se limitait autrefois à l'accès à l'école des enfants handicapés est maintenant une stratégie essentielle pour garantir l'accès à une école de qualité pour tous les enfants et à tous les âges. Selon cette approche, l'école inclusive peut être définie comme un projet pour l'école « qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. ». Ainsi posée, amener l'école à devenir inclusive est donc bien un projet de transformation de l'école, visant à remédier à l'échec et au décrochage scolaire et à assurer un enseignement de qualité pour tous les enfants en vue de leur insertion dans la société. La question de l'évaluation, en contexte d'école inclusive, dépasse donc l'évaluation des élèves et porte, de manière systémique, sur l'ensemble du projet, au niveau de la classe (construire une classe inclusive), de l'école et de l'accessibilité de l'institution scolaire.

****Résumé long****

Le projet de construire une école inclusive, dont l'ambition se limitait autrefois à l'accès à l'école des enfants handicapés est maintenant une stratégie essentielle pour garantir l'accès à une école de qualité pour tous les enfants et à tous les âges. Selon cette approche, l'école inclusive peut être définie comme un projet pour l'école « qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. ». Ainsi posée, amener l'école à devenir inclusive est donc bien un projet de transformation de l'école, visant à remédier à l'échec et au décrochage scolaire et à assurer un enseignement de qualité pour tous les enfants en vue de leur insertion dans la société. La question de l'évaluation, en contexte d'école inclusive, dépasse donc l'évaluation des élèves et porte, de manière systémique, sur l'ensemble du projet, au niveau de la classe (construire une classe inclusive), de l'école et de l'accessibilité de l'institution scolaire.

Pour cette communication, nous explorerons trois aspects de l'évaluation : le projet inclusif, la prescription et la mise en œuvre par les professionnels sur le terrain.

De notre point de vue, la première évaluation à mener porte sur le projet inclusif porté par l'institution scolaire. Il s'agira d'une part d'évaluer le projet en lui-même, mais aussi les représentations, les perceptions de et sur l'école inclusive. Ces dimensions sont importantes, car, si l'on considère l'école inclusive comme un projet, il est nécessaire de s'assurer que le projet et ses valeurs sont connus et partagés par les différents professionnels afin qu'ils puissent agir en conséquence.

Il nous semble aussi important de porter un regard sur les textes officiels et plus généralement l'ensemble de ce que l'on appelle la prescription. Ce terme, emprunté à la psychologie ergonomique désigne tout ce que l'institution définit et communique au professionnel pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements, les évaluations et consignes transmises par les inspecteurs de l'Éducation nationale, directions, mais aussi les consignes émanant des instituts de formation professionnelle. Par exemple, en France, de nombreux textes promeuvent des ressources de type compensatoire, au service d'une école qui pour devenir inclusive, devrait se rendre accessible. Concrètement, de nombreux dispositifs d'accompagnement sont proposés au niveau des élèves (AESH, aides techniques), mais peu d'aide est apportée aux enseignants et autres professionnels de l'école, pour

les aider à accueillir tous les élèves. Cet écart entre un projet d'accessibilisation de l'école et sa mise en œuvre par des dispositifs compensatoires génère, sur le terrain de nombreuses difficultés. Évaluer les contenus de la prescription et la manière dont les professionnels de l'école se l'approprient est donc un autre élément majeur de l'évaluation en contexte inclusive.

Enfin, la mise en œuvre sur le terrain est aussi à interroger, notamment en tentant d'identifier les problèmes qui se posent aux professionnels et en envisageant des pistes d'action en conséquence. A ce niveau, les difficultés peuvent être formalisées comme étant de nature dilemmique, opposant des objectifs d'égale valeur. Par exemple « tenir le programme » et « être attentif aux différences entre enfants ». Évaluer ces difficultés rencontrées par les professionnels et la manière dont elles sont gérées nous semble une nécessité pour accompagner l'école et ses professionnels dans la construction d'une école inclusive.

Session 28 – Symposium long K2

(Contribution 1) L'évaluation de la qualité des dispositifs émanant de l'École inclusive

Philippe TREMBLAY

****Résumé court****

Cette communication présente un modèle d'évaluation de la qualité des dispositifs émanant de la mise en œuvre de l'École inclusive. L'école inclusive est étroitement associée à la qualité (comme référent, finalité, condition, etc.). Généralement, la qualité peut être comprise tant comme les spécifications d'un objet (héxis) qu'un acte de jugement (poïos) (Torres, 1996). Il s'agit, en somme, de se demander si ces dispositifs possèdent les qualités (les attributs) d'une école inclusive, mais également si ceux-ci sont jugés de qualité. Toutefois, son évaluation reste difficile, car elle est multidimensionnelle et multiforme. La vérification de l'atteinte de cette finalité implique de se doter de moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves (redevabilité), mais également d'évaluer la qualité des services et l'inclusivité de l'école. Cela implique, d'une part, d'identifier les caractéristiques des dispositifs émanant de l'École inclusive, et d'autre part, les dimensions de la qualité. En ce qui concerne la qualité en tant que telle, Tremblay (2012b), sur la base d'un modèle multidimensionnel, inspiré de celui de Bouchard et Plante (2002) et de Rogiers (1997, dans De Ketele et Gérard, 2007) définit la qualité comme le lien de conformité qui lie différentes composantes du dispositif évalué. Sur la base d'un modèle multidimensionnel de la qualité, dix dimensions sont proposées comme cadre d'évaluation. Le modèle propose un cadre pour l'évaluation d'une école inclusive, non pas sur son niveau d'inclusivité mais plutôt sur sa qualité. Le modèle constitue ainsi un cadre initial de compréhension et de questionnements. Celui-ci offre la possibilité à différents acteurs (évaluateurs, acteurs institutionnels, enseignants, etc.) d'adopter une perspective holistique des dispositifs étudiés et d'ainsi mieux gérer leur complexité pour cerner les processus mis en œuvre et les correctifs éventuels à y apporter. Il représente, dans cette perspective, un espace de discussion partagé. Ce modèle permet ainsi de structurer les informations données aux intervenants pour qu'ils puissent procéder, à la lumière de celles-ci et en prenant en compte le caractère systémique des dispositifs et de leur qualité, à des actions visant à améliorer la qualité des dispositifs.

****Résumé long****

Utilisant la référentialisation (Figari, 2006, 2008), cette communication se propose d'utiliser un modèle multidimensionnel de la qualité (Tremblay, 2012b) pour servir de cadre d'évaluation de l'École inclusive. Ce modèle utilise les caractéristiques de l'objet étudié (Fitzpatrick et al. 2011 ; Torres, 1995) en élaborant des rapports de conformité entre un référent (c'est-à-dire les dix conditions de l'école inclusive) et un référé constitué des composantes d'un dispositif (population, objectifs, ressources, actions, effets, espace/temps). Le modèle combine différents types d'évaluation : pertinence, processus, efficacité, efficience, impact et équité (Riddle et Dagenais, 2009). De plus, il est compris comme systémique ; les composantes de base affectent les effets et inversement. Par exemple, un manque d'adéquation (par ex : personnel pas ou mal formé) aura un effet probable sur l'efficacité ou l'impact du dispositif. Il en va de même avec la pertinence ou la congruité. Par ailleurs, les effets dus à l'action du dispositif portent tant sur les objectifs (par ex. : bienfondé) que sur les ressources (par ex. : efficience) ou sur la population (par ex. : efficacité, impact, fiabilité). Ces effets directs et les rétroactions apportées par la flexibilité affectent ainsi à leur tour ces composantes de base. Le dispositif est ainsi amené à évoluer, à prendre de l'expérience, mais à également vieillir dans l'espace et le temps. Ainsi, d'une année à l'autre, la population n'est plus exactement la même (par

ex. : amélioration des compétences de départ, déperdition, etc.), tout comme les ressources (par ex. : expérience, roulement du personnel, etc.). L'utilisation d'approches méthodologiques mixtes, comme proposée dans cette communication, peut limiter la quête de validité objective en mettant en évidence le caractère subjectif de la validité (Cronbach, 1983). Levin-Rozalis (2009) rappelle que la validité, dans le cadre de ce type d'évaluation, est principalement interne. Ainsi, c'est par le consensus qu'il recueille auprès des différents acteurs de l'école inclusive que le modèle se révèle valide. De plus, la validité est indirecte, car il s'agit d'un construit théorique. La validité est également jugée sur base de son exactitude au niveau du contenu sur la base d'avis d'experts qui évaluent si le modèle couvre toutes les facettes du concept et si les dimensions reflètent le concept de manière représentative. Enfin, dans une recherche d'une validité apparente, on s'intéresse à l'avis de différents intervenants permettant d'indiquer le degré selon lequel on a l'impression qu'un modèle est valide et qu'il semble évaluer ce qu'il est censé évaluer (Tremblay, 2012b). Ce modèle offre ainsi la possibilité à différents acteurs (évaluateurs, acteurs institutionnels, enseignants, etc.) d'adopter une perspective holistique des dispositifs étudiés et d'ainsi mieux gérer leur complexité pour cerner les processus en œuvre et les correctifs éventuels à y apporter. Il représente un espace de discussion partagé. Il permet ainsi de structurer les informations données aux intervenants pour qu'ils puissent procéder, à la lumière de celles-ci et prenant en compte le caractère systémique des dispositifs et de leur qualité, à des actions visant à améliorer la qualité des dispositifs. Cette réflexion amène à constater que l'évaluation des dispositifs, surtout ceux destinés aux élèves à besoins spécifiques, est chargée de différentes intentions tant internes qu'externes. En synthèse, les intentions des activités d'évaluation de la qualité de dispositifs peuvent être synthétisées en cinq postulats. Le premier est que toute évaluation de dispositifs est une activité ayant plusieurs objectifs. En effet, on observe qu'il ne s'agit pas uniquement d'évaluer l'efficacité ou une autre dimension, mais de s'intéresser à l'ensemble de celles-ci. De plus, l'évaluation peut servir à plusieurs fins dont celle d'attribuer plus de ressources vers certains groupes ou services, de valider les décisions prises, de justifier les ressources attribuées, etc. De plus, les objectifs de certains acteurs (directions, enseignants, parents, ministère, etc.) peuvent différer de l'un à l'autre. Cela induit le deuxième postulat qui stipule que toute évaluation de dispositifs est une activité politique. En effet, l'évaluation de dispositifs, surtout ceux destinés aux élèves à besoins spécifiques, qui mobilisent de nombreuses ressources, font l'objet de débats et de prises de position dépassant largement les seules considérations scientifiques. En plus d'une vision de l'École, l'éducation inclusive a des incidences éminemment politiques en rapport avec le respect de la diversité, le vivre-ensemble, l'intégration de publics marginalisés historiquement, etc. Cette dimension politique est d'ailleurs l'un des fondements de l'éducation inclusive (Vienneau, 2002 ; Tremblay, 2012a). Cette prise de position politique implique que toute évaluation de dispositifs est influencée par des valeurs. L'évaluation consistant essentiellement en un jugement, tant par le choix des indicateurs que dans leur interprétation, les valeurs de l'évaluateur transpirent de l'évaluation. S'agissant, in fine, de juger ce qui convient et ce qui convient moins ou pas, cette évaluation est fortement influencée par les valeurs des évaluateurs et des évalués. Par exemple, des personnes peuvent considérer que les progrès sont significatifs alors que pour d'autres, ils sont insuffisants. La métaphore du verre à moitié plein s'applique ici. Comme il s'agit d'évaluations des avatars de l'école inclusive, on doit également constater que toute évaluation de dispositifs est contextuelle. Il s'agit, bien entendu, d'un concept universel, mais qui trouve sa personnification dans le particulier, le spécifique. Cette évaluation dépend tant du temps (ex. : prise en compte de l'histoire, du passé de l'école) que de l'espace (ex. : prise en compte des particularités des différents niveaux scolaires). Enfin, le dernier constat est que toute évaluation de dispositifs scolaires est orientée vers la flexibilité. En effet, il ne s'agit pas d'évaluer pour évaluer, mais plutôt d'évaluer pour orienter les décisions, les actions, les résultats. L'évaluation sert à rendre l'École inclusive plus flexible, plus en conformité avec

son environnement et le système auquel elle appartient. Ce modèle souligne, en définitive, l'importance d'un cadre (ou métacadre) commun d'analyse permettant de prolonger et de réinvestir les acquis de l'évaluation vers la flexibilité des dispositifs étudiés.

Références bibliographiques

- Bouchard, B. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahier du service de pédagogie expérimentale, 11-12, 219-236.
- Cronbach, L. J. (1983). Designing evaluation of educational et social programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain (p. 19-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Figari, G. (2006). Les référentiels entre théorie et méthodologie. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), Recherche sur l'évaluation en éducation (p. 101-108). Paris : L'Harmattan.
- Figari, G. (2008). Évaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck Université.
- Fitzpatrick, J. L., Seters, J. R. et Worthen, B. R. (2011). Program evaluation. Alternative approaches et practical guidelines (4th ed.). Boston, MA : Pearson.
- Levin-Rozalis, M. (2009). Recherche et évaluation de programme. Dans V. Riddle et C. Dagenais, (dir.), Approches et pratiques en évaluation de programme (p. 31-49). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Plaisance, É. Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37, 159-164.
- Riddle, V. et Dagenais, C. (2009). Introduction générale à l'évaluation de programme. Dans V. Riddle, et C. Dagenais (dir.), Approches et pratiques en évaluation de programme (p. 11-29). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poïos : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. Éducation permanente, 126(1), 31-44.
- Tremblay, P. (2012a). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : de Boeck.
- Tremblay, P. (2012b). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. Mesure et évaluation en éducation. 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2020). École inclusive : conditions et applications. Bruxelles : Éditions Académia et L'Harmattan
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives. Éducation et francophonie, 30(2), 257-288.



x

Résumés et textes des communications individuelles



(COM 1) Expérimentation d'indicateurs de rétroactions numériques multidimensionnelles auprès d'apprenant.es

Alain Stockless et Luz Elena Hernandez

****Résumé****

De plus en plus, les enseignant.es sont amenés à utiliser le numérique et notamment un environnement numérique d'apprentissage (ENA) pour enseigner (Stockless, 2018). Que ce soit lors de modalités à distance, hybride ou en présentiel, les ENA présentent de nombreuses fonctionnalités pédagogiques et comprennent également plusieurs possibilités évaluatives. Ainsi, il est possible pour les enseignant.es de réaliser plusieurs interventions évaluatives avec les ENA et, dans notre cas, nous avons mis l'accent sur les rétroactions et le potentiel que le numérique apporte pour les réaliser. Dans cette perspective, de nombreux travaux mentionnent que les rétroactions prenant en compte des dimensions telles que la compréhension et l'autorégulation, c'est-à-dire l'engagement, la confiance et l'autonomie des apprenant.es, font partie des facteurs les plus importants qui influencent leur réussite (Hattie et Timperley, 2007; Van der Kleij, Feskens et Eggen, 2015). Pour faire des rétroactions, les enseignants ont besoin d'indicateurs et considérant que les ENA gardent des informations pertinentes pour les enseignant.es, c'est-à-dire des traces informatiques et ainsi, elles peuvent servir à faire des rétroactions numériques pertinentes.

Les traces informatiques laissées par les apprenant.es sont celles générées dans le cadre d'interactions entre les apprenant.es, les enseignant.es et les contenus pédagogiques. Les ENA permettent de conserver en mémoire ces traces informatiques et elles sont abondantes et hétérogènes. Nous y retrouvons par exemple, la consultation d'une ressource (fichier texte, capsule vidéo, site Web, etc.), le temps passé en ligne, nombre de clics dans l'ENA, les notes obtenues à un questionnaire ou un travail, les interventions dans un forum ou un wiki. Ces traces informatiques peuvent servir à la production de rapports de données, c'est-à-dire de tableaux de bord et pour ensuite réaliser des rétroactions numériques les plus appropriées possibles. Cependant, il y a peu de connaissances sur les indicateurs (quelles traces informatiques qui pourraient être les plus pertinentes) pour informer les enseignant.es à réaliser des rétroactions numériques les plus pertinentes possibles pour les apprenant.es (Tempelaar et al., 2015). À la lumière de ces constats, notre objectif de recherche vise à identifier et valider des indicateurs de rétroactions numériques avec l'analytique de l'apprentissage. Cet objectif s'inscrit également dans le contexte de la formation des enseignant.es en collaboration avec le milieu afin de mettre en place un dispositif qui permet d'améliorer le soutien à l'apprentissage et qui questionne la didactique et les pratiques évaluatives.

Les rétroactions en contexte éducatif ont fait l'objet de nombreuses études (Hattie, 2013 ; Hattie et Timperley, 2007; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; Tunstall et Gsipps, 1996). Selon (Betura, 1977), la rétroaction est un élément important pour informer les apprenant.es des actions à prendre et pour contribuer à améliorer leur apprentissage. La fonction d'une rétroaction est bien circonscrite : elle vise à éclairer les apprenant.es sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'ils sont capables de faire (Tunstall et Gsipps, 1996). Le but d'une rétroaction est donc de réduire les écarts entre une situation actuelle et celle qui est attendue (Hattie et Timperley, 2007). Hattie et Timperley (2007) proposent un modèle de rétroaction pour améliorer l'apprentissage que l'on peut concrètement appliquer. Ce modèle suggère que l'enseignant.e se pose trois questions fondamentales : où vais-je ? comment y parvenir ? et quelle est la suite ? Ces questions ont pour objectif de s'assurer que les rétroactions données aux apprenant.es sont reliées à un but clair à atteindre. Ainsi, Hattie et Timperley (2007) proposent quatre niveaux de rétroaction.

Le premier niveau, lié à la tâche, porte sur la performance et sur ce qui a été appris ou non. Le second niveau de rétroaction concerne le processus. Ce niveau se préoccupe des tâches en cours de processus d'apprentissage et vise des interventions telles des stratégies de détection d'erreurs ou en donnant des indices pour que les apprenant.es rejettent de fausses conceptions. Le troisième niveau est caractérisé par des rétroactions relatives à l'autorégulation. Ainsi, les rétroactions visent, par exemple, des interventions sur l'engagement, la confiance, l'autonomie. Quant au quatrième niveau, les rétroactions touchent personnellement l'apprenant.e et ne sont pas spécifiquement reliées à une tâche ou à sa performance. Plus explicitement, ce type de rétroaction vise un renforcement positif. Hattie et Timperley (2007) mentionnent aussi que les rétroactions portant sur les tâches en cours de réalisation et celles sur l'autorégulation des apprenant.es sont plus efficaces. Également, selon Shute (2008), les rétroactions sont généralement efficaces lorsqu'elles sont courtes et facilement opérationnalisables par l'apprenant.es. Or, ces conditions d'efficacité peuvent facilement être transposées dans un ENA où des fonctionnalités pédagogiques reliées aux informations disponibles pourraient permettre d'optimiser des rétroactions avec le numérique. Le modèle de rétroaction de Hattie et Timperley (2007) nous permet ainsi d'orienter des rétroactions numériques multidimensionnelles dans les ENA. Un défi persiste pour y arriver. En effet, il importe d'obtenir les informations les plus justes possibles au moment approprié pour guider l'enseignant.e. Les traces laissées par les apprenant.es dans les ENA s'avèrent donc une information importante à considérer. Sur le plan méthodologique, nous avons réalisé une recherche-action en partenariat avec différents acteur.trices du milieu. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec des conseiller-ères pédagogiques pour mettre en place une première phase qui consistait en une formation sur les rétroactions numériques dans les ENA. Nous avons recruté 30 enseignant.es de niveau secondaire qui ont pu suivre la formation et qui ont par la suite réalisé des rétroactions numériques diversifiées auprès de leurs apprenant.es. En fonction d'une grille d'analyse basée sur le modèle de Hattie et Timperley (2007), nous avons analysé les rétroactions numériques des enseignants pour identifier les indicateurs de rétroaction les plus communs et pour dégager des patterns qui mène à la réalisation de rétroactions et particulièrement ceux qui sont en cours d'apprentissage. Également, un instrument élaboré en fonction des dimensions du modèle de Hattie et Timperley (2007) a été administré auprès des apprenant-es des enseignant-es qui participent à la recherche-action afin d'évaluer leurs perceptions sur les rétroactions reçues. Dans le cadre de cette communication, nous aurons l'occasion de présenter les résultats préliminaires de cette recherche-action. Nous aborderons également les enjeux de la recherche en collaboration avec le milieu et en lien avec les pratiques évaluatives dans un contexte de développement professionnel des enseignant.es. Cette recherche-action nous permettra également de rendre compte de tensions et transformations de pratique évaluative puisqu'elle peut impliquer des changements sur le plan didactique et pour l'identification de contextes pluriels au niveau micro, c'est-à-dire de la classe et ses acteur.trices.

Références :

- Betura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment et self-regulated learning: A model et seven principles of good feedback practice*. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Stockless, A. (2018, October 12). Acceptance of learning management system: The case of secondary school teachers [journal article]. *Education et Information Technologies*, 23(3), 1101-1121. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9654-6>

Tempelaar, D. T., Rienties, B. et Giesbers, B. (2015). In search for the most informative data for feedback generation: Learning Analytics in a data-rich context. *Computers in human behavior*, 47, 157-167.

Tunstall, P. et Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British educational research journal*, 22(4), 389-404.

(COM 2) Évaluation en contexte inclusif : étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté

Kamilla Khamzina et Mickaël Jury

****Résumé court****

La présente étude s'intéresse à la question de l'évaluation en contexte de scolarisation inclusive. Pour que l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) soit efficace, il faut que certaines adaptations pédagogiques en lien avec leurs besoins leur soient proposées et mises en place par les enseignantes. Nous avons suggéré que si le recours à de telles adaptations pédagogiques ne devait pas poser de difficultés lors de phases d'apprentissage, il en serait autrement pour les phases évaluatives. En effet, en rendant possible la réussite d'élèves jusque-là en marge des attendus de l'école, cela pourrait être perçu comme une menace au principe méritocratique en vigueur ainsi qu'à l'ordre établi. D`es lors, nous avons fait l'hypothèse que les enseignantes seraient davantage enclins à recourir à des adaptations lors de l'apprentissage par comparaison à l'évaluation. Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé une étude auprès de 600 enseignantes dans laquelle leurs intentions d'utiliser des matériaux pédagogiques adaptés aux BEP ont été comparées. Sur la base d'un scénario fictif présentant une classe ordinaire dans laquelle se trouvait un élève avec BEP, les enseignant-es devaient indiquer dans quelle mesure ils choisiraient, entre autres, un matériel adapté ou non adapté aux BEP de cet élève lors des phases d'apprentissage et d'´évaluation. Les résultats ont révélé que les enseignant-es indiquaient avoir moins l'intention de recourir à un matériel adapté lorsqu'il s'agissait d'évaluer les compétences des élèves que lors de la phase d'apprentissage. Une telle évidence permet de soutenir l'idée que l'évaluation est particulièrement critique dans le cadre de la mise en œuvre de l'école inclusive et que les barrières institutionnelles, en sus des manques de moyens et formation, ne doivent pas être négligées dans la compréhension de ce nouveau paradigme.

Introduction

L'école inclusive promue par les récentes réformes vise à permettre à tous les élèves de bénéficier d'une scolarité ordinaire, ce, indépendamment de leurs origines sociales, culturelles ou de leurs besoins éducatifs particuliers (BEP ; UNESCO, 1994). Pour que l'inclusion de ces élèves soit efficace, il faut cependant que certaines adaptations pédagogiques en lien avec leurs besoins leur soient proposées et mises en place. En effet, de tels supports pédagogiques sont censés permettre à ces élèves d'apprendre et de réussir dans une classe correspondant à leur âge quel que soit leur niveau scolaire. Ainsi, la recherche a largement démontré les nombreux effets bénéfiques de ces pratiques tant pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (Ruijs & Peetsma, 2009) que pour les élèves sans de tels besoins (Szumski et al., 2017).

Malgré l'étayage important au niveau économique, scientifique et législatif, ainsi que les effets positifs de l'éducation inclusive, certains freins sembleraient persister dans la mise en place de l'École inclusive dans le contexte français (c'est également le cas dans d'autres pays). Par exemple, Rattaz et ses collègues (2020) ont récemment montré qu'en France, 88 % des élèves à BEP sont scolarisés, mais un très grand nombre de ces élèves ne sont pas encore pleinement inclus dans le système éducatif ordinaire. Dans la présente recherche, nous examinerons davantage de tels obstacles en explorant notamment les attitudes et les intentions des enseignants envers la mise en place des pratiques inclusives.

La mise en place des pratiques inclusives dans les classes ordinaires dépend en grande partie des attitudes que les enseignants ont à leur égard (i.e., par les évaluations et dispositions des enseignants au regard de l'idée globale de l'inclusion et la mise en place des pratiques éducatives inclusives dans leur classe, Avramidis & Norwich, 2002 ; MacFarlane & Woolfson, 2013). De manière générale, il a été montré que les attitudes positives des enseignants envers l'éducation inclusive sont très souvent associées à la mise en place réussie de l'environnement inclusif (MacFarlane & Woolfson, 2013).

À leur tour, il a été montré que les attitudes des enseignants sont influencées par des différents facteurs psychosociaux tels que les caractéristiques personnelles des enseignants (e.g., leur sentiment d'auto-efficacité ; Vaz et al., 2015) et des élèves (e.g., le type de leur handicap, Jury et al., 2019). Un troisième type de facteur relevant des caractéristiques liées l'environnement éducatif, telle que la fonction de sélection de système éducatif influence également les attitudes. Par exemple, Khamzina et collaborateurs (2021) ont révélé que plus les enseignants croient que l'école a pour but de sélectionner les meilleurs élèves (Autin et al., 2015), moins ils se montrent favorables envers les pratiques inclusives. Ainsi, Khamzina et collaborateurs ont démontré à travers trois études une certaine incompatibilité entre la fonction de sélection et la mise en place des pratiques inclusives.

Dans la présente étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux intentions des enseignants à adapter les supports pédagogiques aux besoins d'un élève comme étant décrit un élève à BEP. Les intentions des enseignants d'avoir recours aux pédagogies inclusives seront examinées lorsqu'il s'agit de travailler et d'évaluer les compétences acquises des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'incompatibilité supposée entre le fonctionnement méritocratique de la sélection et l'inclusion devrait se traduire par une moindre utilisation des supports adaptés aux besoins des élèves lorsqu'il s'agit d'évaluer ces derniers que lors de la séance de l'apprentissage.

Méthode

Participants

Cette étude a été menée auprès de 600 participants (90,3% de femmes) âgés en moyenne de 43,4 ans. Au sein de notre échantillon, il y avait 495 enseignants ordinaires et 71 enseignants spécialisés (6 participants ayant indiqué « autre » et 28 n'ayant pas renseigné leur statut).

Procédure et Mesures

Le questionnaire a été diffusé sur des réseaux professionnels des enseignants ainsi que sur des réseaux sociaux au printemps 2020. La participation à celle-ci se faisait sur la base du volontariat ; elle était anonyme et ne faisait pas l'objet d'une rétribution.

Au début du questionnaire, les répondants ont été invités à imaginer qu'ils devaient choisir les supports pédagogiques pour un cours du niveau de CM1 dont la compétence visée était d'identifier les informations explicites d'un texte et de commencer à traiter l'implicite. Une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires globalement hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur a été présentée. Parmi ces élèves, se trouvait l'élève P., présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes ainsi que quelques difficultés de communication ». L'explication des origines de ses difficultés qui s'en suivait représentait la manipulation de la labélisation de heticap²³.

Dans la première condition « Besoins éducatifs particuliers » (n = 214), la situation de P. était expliquée par « ses besoins éducatifs particuliers repérés comme le besoin de comprendre les attentes des adultes et le besoin d'anticiper la nouveauté ». Dans la deuxième condition « TSA » (n = 184), les difficultés de P. étaient expliquées « par son trouble du spectre de l'autisme diagnostiqué : « autiste typique avec un degré de sévérité moyen ». Enfin, dans la condition contrôle (n = 202), aucune explication à ses difficultés n'était donnée.

Après la lecture de la description de la classe et celle de P. au sein de celle-ci, les répondants étaient informés que pour la préparation du cours, ils allaient devoir choisir un support pertinent pour travailler (séance d'apprentissage) et évaluer (séance d'évaluation) la compétence visée. Ainsi, trois versions différentes de matériel qu'ils pouvaient utiliser pour la séance d'apprentissage leur ont été présentées (matériel non adapté, moyennement adapté et adapté aux élèves ayant des BEP, voir Figure 1)²⁴. Ils devaient ensuite indiquer sur une échelle Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) dans quelle mesure ils allaient choisir chacun de ces supports.

²³ Les effets de la labélisation de heticap ne sont pas présentés dans la présente étude. Il convient de noter que ces effets sur les attitudes et intentions comportementales ont été non significatifs.

²⁴ Les analyses initiales ont comparé les trois versions de support pédagogique. Par souci de simplicité, nous avons choisi de présenter dans le cadre de cette publication la comparaison entre les intentions de choisir un support adapté et non adapté aux besoins de P. Les analyses complètes sont exposées dans les annexes.

Figure 1

Supports Non Adapté (à Gauche), Moyennement Adapté (au Milieu), Adapté (à Droite) aux Besoins de P. pour la Séance d'Apprentissage

Ensuite, trois autres supports pédagogiques ont été présentés (non adapté, moyennement adapté et adapté aux élèves avec besoins éducatifs particuliers, voir Figure 2) visant à évaluer la compétence apprise lors de la séance précédente. La construction de trois types de supports pédagogiques suivait la même logique que ceux de la séance d'apprentissage. Comme dans la partie précédente les participants devaient indiquer sur une échelle Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) dans quelle mesure ils allaient choisir chacun de ces supports

Figure 2
Supports Non Adapté (à Gauche), Moyennement Adapté (au Milieu), Adapté (à Droite) aux Besoins de P. pour la Séance d'Évaluation

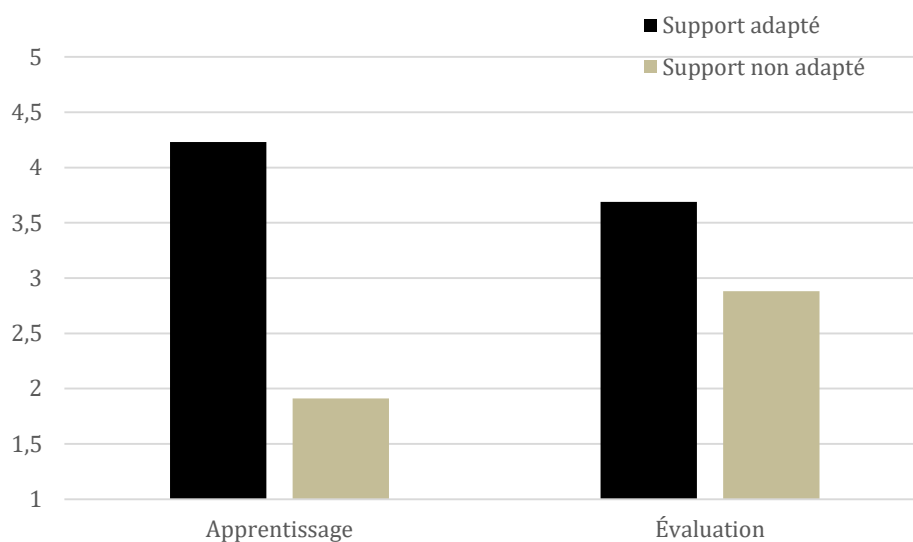
Dans les deux dernières parties du questionnaire, les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive en leur demettant d'indiquer leur degré d'accord avec 11 items l'aide de l'échelle en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*) (Stanley et al., 2003, par ex., « Plus les élèves à besoins particuliers passent de temps dans les classes ordinaires, plus la qualité de leur formation est susceptible d'être améliorée », $\alpha = .81$, $M = 3.30$; $ET = .56$). Avant de terminer le questionnaire, les répondants devaient répondre aux questions sociodémographiques (âge, sexe, expérience d'enseignement aux enfants avec de trouble de spectre autistique et leur statut professionnel).

Résultats

Il apparaît qu'indépendamment de l'étiquette donnée aux difficultés de P., les répondants indiquaient généralement une plus grete intention de choisir le support adapté ($M = 3.97$, $ET = 1.09$) par comparaison à un support non adapté aux besoins de P. ($M = 2.40$, $ET = 1.21$), $F(1, 597) = 341.31$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .068$. Si ce résultat est ainsi encourageant et traduirait l'accord pour utiliser du matériel adapté, il est à noter que cette différence variait significativement selon la séance, $F(1, 597) = 682.10$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .533$. Plus précisément, comme l'illustre la Figure 3, si la différence était suffisamment grete lors de la séance d'apprentissage (différence des moyennes = 2.32, $t(1142) = 30.17$, $p_{\text{bonferroni}} < .001$), les enseignants choisissaient davantage le matériel adapté aux besoins de P. ($M = 4.23$, $ET = .99$) par rapport au matériel non adapté ($M = 1.91$, $ET = 1.11$; $p < .001$), celle-ci était plus faible lorsqu'il s'agissait de la séance d'évaluation, tout en restant significative ($M_{\text{adapté}} = 3.69$, $ET = 1.19$ et $M_{\text{non adapté}} = 2.88$, $ET = 1.31$, différence des moyennes = $-.81$, $t(1142) = -10.51$, $p_{\text{bonferroni}} < .001$). Autrement dit, les enseignants seraient moins enclins à utiliser du matériel adapté aux besoins de l'élève lorsqu'ils doivent évaluer la compétence acquise par l'élève à besoins particuliers plutôt que lorsqu'il s'agit de la travailler.

Figure 3

Les Intentions des Enseignants d'Utiliser le Support Adapté et non Adapté aux Besoins de P. pour P. en Fonction de la Séance (Apprentissage ou Évaluation)



Discussion

La présente recherche avait pour but d'examiner les attitudes et les intentions comportementales des enseignants français au regard des pratiques inclusives. Au vu du rôle

important du fonctionnement méritocratique joué lors des évaluations scolaires (Autin et al., 2015 ; Batruch et al., 2019 ; Darnon et al., 2009 ; 2018) et un lien négatif récemment démontré entre celui-ci et les attitudes inclusives des enseignants (Khamzina et al., 2021), nous avons supposé que les enseignants seraient réticents à choisir les supports adaptés aux besoins de l'élève désigné lorsqu'il s'agit d'évaluer sa compétence acquise que pour la séance d'apprentissage.

En effet, dans la présente étude, les différences des intentions de choisir un support adapté versus non adapté aux besoins d'un élève à BEP en fonction de la phase de processus éducatif ont été mises en évidence. Ce résultat confirme nos attentes et mérite d'être davantage développé afin de mieux comprendre les éventuels obstacles à la mise en place de l'École inclusive. Bien que les enseignants indiquent avoir plus recours aux supports adaptés que non adaptés aux besoins d'un élève à BEP lors de deux séances, cette différence diminue (tout en restant significative) lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de ce dernier. Autrement dit, les enseignants semblent être moins prédisposés à adapter les supports pédagogiques pour évaluer les compétences des élèves ayant des BEP que pour les faire travailler. En plus de fournir une illustration de la manière de quel et comment la pédagogie inclusive est adoptée par les évaluateurs, un tel résultat pointe un éventuel obstacle à la réussite académique des élèves à BEP. En effet, l'éducation inclusive n'implique pas seulement de placer des élèves à BEP dans les classes ordinaires avec les élèves n'ayant pas de difficultés particulières mais aussi de leur offrir un cursus totalement adapté à leurs besoins (Thomazet, 2006). Une telle pédagogie inclusive devrait se traduire essentiellement par le fait que ces élèves sont systématiquement fournis des supports qui seront adaptés non seulement à leurs besoins d'apprentissage mais aussi à la manière dont leurs compétences et performances sont évaluées par les enseignants. Ainsi, si les adaptations pédagogiques censées être utilisées lors de l'évaluation ne sont pas fournies aux élèves qui en ont besoin, leur réussite sera mise en péril. Nous proposons d'expliquer la moindre utilisation des enseignants de support adapté à P. lors de l'évaluation en termes d'un obstacle d'ordre idéologique (Darnon et al., 2018). Plus particulièrement, cela nous amène à suspecter que le principe de méritocratie sous-jacent à l'évaluation scolaire pourrait éventuellement expliquer ce résultat, bien que son effet n'ait pas été testé directement sur les intentions inclusives des évaluateurs (mais s'avère avoir un effet négatif sur leurs attitudes, Khamzina et al., 2021). Dit autrement, une telle résistance des enseignants d'utiliser le support adapté aux besoins de P. lors de l'évaluation par comparaison avec la phase d'apprentissage témoigne de la difficile articulation entre la fonction de sélection méritocratique et la mise en place des politiques inclusives.

Alors que l'utilisation des supports adaptés aux besoins de P. lors de l'apprentissage ne semble pas avoir des implications pour la fonction de sélection, le recours aux pédagogies inclusives semblerait les avoir lorsqu'il s'agit de l'évaluer car il remet plus directement en question les principes d'équité et de méritocratie sous-jacents aux évaluations. L'école étant chargée de détecter les mérites suite aux résultats des évaluations et de donner une caution aux classements qu'elle réalise, constitue ainsi le fer de lance de méritocratie (Darnon et al., 2008). Ainsi, le fait d'adapter les supports pour évaluer les élèves à BEP risqueront, en plus de compliquer le travail de sélection des enseignants, de remettre en question l'idée de méritocratie sous-jacente à l'évaluation, à laquelle les enseignants semblent adhérer (Duru-Bellat, 2015). En effet, les supports d'évaluation ajustés aux BEP des élèves (plus d'espace dédié à la réponse, les questions formulées de manière plus explicite, etc.) pourraient éventuellement provoquer les interrogations chez les évaluateurs quant à la « réelle » performance des tels élèves (« cette performance provient-elle vraiment de lui ou est due au support qui l'a facilité ? »). De plus, l'utilisation de la pédagogie inclusive pourrait également donner suite aux éventuels questionnements sur l'équité de l'évaluation et une éventuelle injustice quant à l'évaluation des élèves sans les difficultés particulières (tout le monde n'a pas eu les mêmes supports).

Si une telle explication d'ordre idéologique semble être plausible, la présente étude permet alors d'avancer dans la compréhension des freins éventuels à la mise en place des politiques inclusives dans les contextes éducatifs occidentaux. En effet, la recherche dans le domaine de la l'éducation inclusive a principalement soutenu que la mise en place réussie des pratiques inclusives dans les classes ordinaires dépendrait majoritairement de manque des moyens et de formation (Rattaz et al., 2013) ou des caractéristiques personnelles des enseignants (voir Pit-ten Cate et al., 2018). Les résultats de la présente recherche, étant en concordance avec d'autres études (Khamzina et al., 2021), permettent de mettre en évidence le fait que ces freins sont inscrits plus profondément dans le fonctionnement même de nos systèmes éducatifs (Darnon et al., 2018).

Limitations et perspectives

Certaines limitations de la présente recherche devront être relevées afin de permettre aux futures études d'en bénéficier pour explorer davantage des obstacles à la mise en œuvre des pratiques inclusives au sein des classes régulières. En effet, bien que nous supposons que la moindre intention d'utiliser le support adapté aux besoins des élèves à BEP est due à l'incompatibilité potentielle entre l'inclusion scolaire et la fonction de sélection, les effets de cette dernière n'ont pas été testés dans cette étude. Ainsi, examiner les effets des croyances des enseignants dans la fonction de sélection et en la méritocratie sur les intentions de choisir les supports pédagogiques inclusifs permettront de traduire de manière plus convaincante cette incompatibilité suspectée ici entre sélection et inclusion. Enfin, afin de pouvoir d'établir un lien de causalité entre ces phénomènes, nous suggérons aux futures études de non seulement tester l'effet la sélection méritocratique mais aussi de la manipuler de manière plus expérimentale. À titre d'exemple, de telles croyances peuvent être rendues plus saillantes (via des petits textes au début de questionnaire, voir Darnon et al., 2018) afin d'en étudier les conséquences sur les attitudes et les intentions des enseignants au sujet de l'éducation inclusive.

Références

- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 717-735.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues, 73*(1), 42-60.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability et social utility of mastery et performance goals. *Journal of Personality et Social Psychology, 96*(1), 119-134.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology, 48*(4), 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation: une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves?. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, (2)*, 79-87.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education et the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching et Teacher*

- Education*, 106, 103454, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes et behavior toward the inclusion of children with social, emotional et behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching et Teacher Education*, 29(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence et attitudes. *Insights into Learning*
- Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., Baghdadli, A., & ELENA study group. (2020). School Inclusion in Children et Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism et Developmental Disorders*, 50(2), 455–466.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with et without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F., & Beamish, W. (2003). Comparing parents' versus teachers' attitudes to inclusion: When PATI meets TATI. *Reimagining Practice: Researching Change*, 3(May 2014), 62–69.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement et framework for action on special needs education* (Document presented at World Conference on Special Needs Education: Access et Quality, Salamanca, Spain). Retrieved from UNESDOC website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

(COM n°3) Compétence en matière de rétroaction dans un contexte de formation en ligne : une synthèse des connaissances

Luz Elena Hernetz, Alain Stockless, Stéphane Villeneuve

****Résumé court****

Une rétroaction vise à améliorer l'apprentissage des personnes étudiantes (Boud & et al., 2010). Ce concept fait référence à une information donnée par une personne enseignante, par une source telle qu'un ordinateur, par les pairs ou par soi-même (auto-évaluation) et bien qu'elle ait un gret potentiel du point de vue de l'apprentissage, les personnes étudiantes ne réinvestissent pas toujours ce potentiel (Carless, 2020; Carless & Winstone, 2020; Jonsson, 2013; Sutton, 2012).

L'objectif de cette synthèse est d'établir un état des connaissances sur ce qu'est une rétroaction en enseignement en ligne, et ce que signifie la compétence en rétroaction pour les personnes enseignantes à l'université. Plus précisément, nous nous sommes intéressés à ces processus de rétroaction sous l'angle du développement de la compétence en matière de rétroaction des personnes enseignantes et aux types d'interventions qui ont été testés pour favoriser des processus de rétroaction de qualité.

On pourrait penser que parce que les personnes enseignantes produisent des rétroactions destinées aux personnes étudiantes, ces derniers sont toujours en mesure de les interpréter, de les transformer et de les prendre en compte pour les appliquer directement ou pour les transférer dans de nouveaux contextes.

Certes, les personnes étudiantes reçoivent des rétroactions de la part des personnes enseignantes, mais cela ne signifie pas pour autant que toutes les personnes étudiantes universitaires ont été formées pour utiliser une rétroaction ou que les conditions d'utilisation ont été données par la personne enseignante. D'ailleurs, tenir compte d'une rétroaction fournie n'est pas une tâche naturelle pour les élèves (Brookhart, 2008). Les résultats de la synthèse indiquent, entre autres, qu'un aspect clé pour aider les personnes étudiantes à réinvestir les informations des rétroactions est de donner des informations sur leur progrès vers l'objectif global de l'apprentissage (Dale & Carl, 1993; Schunk & Rice, 1991) plutôt que sur la performance. L'analyse des résultats montre que le développement de la compétence en matière de rétroaction des personnes enseignantes peut impulser et soutenir l'utilisation réussie des rétroactions par les personnes étudiantes (Deneen & Hoo, 2021).

****Résumé long****

Le concept de rétroaction fait référence à une information donnée par une personne enseignante, par les pairs, par une autre source telle qu'un ordinateur ou par soi-même (auto-évaluation). Elle permet d'éclairer les personnes étudiantes sur ce qu'ils ont appris et sur ce qu'ils sont capables de faire. Cette communication propose une synthèse des connaissances relative à ce concept en particulier sous l'angle du développement, chez les personnes enseignantes à l'université et les compétences en rétroaction.

La Formation à distance (FAD) et la formation en ligne se développent au Québec

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2015) souligne la forte croissance des activités de formation à distance offertes par les universités québécoises. L'association canadienne de recherche sur la formation en ligne (Johnson, 2019) a publié les données d'un sondage mené en 2018 sur la formation en ligne au Canada, avec un sous-rapport portant sur le Québec et les établissements francophones. Les données recueillies montrent que 93% des universités québécoises et 55% des cégeps offrent cette modalité de formation (Association

canadienne de recherche sur la formation en ligne, 2019 p. 9). Malgré l'importance que les universités accordent au développement des cours en FAD, des problèmes subsistent au niveau de la persévérance et la réussite des personnes étudiantes (Papi & Sauvé, 2021). La motivation étant une de causes.

La rétroaction est une de clé de la persévérance étudiante en FAD

Parmi les clés qui permettraient de résoudre le problème d'abandon et réussite scolaire en FAD, beaucoup des recherches ont constaté que l'évaluation formative et particulièrement la formulation d'une rétroaction efficace suscite la motivation et améliore les apprentissages.

Les travaux de dernières années à propos de l'évaluation et des rétroactions en cours de processus d'apprentissage ont eu comme effet de recentrer la question de l'évaluation des apprentissages sur ses finalités : soutenir l'apprentissage des personnes étudiantes et témoigner de leurs acquis (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). (Jonsson, 2013) souligne l'importance des rétroactions comme élément indispensable à la progression des personnes étudiantes et mentionne une série d'obstacles détournant sa véritable utilité : des rétroactions imprécises, non spécifiques ou qui n'ont aucun rapport aux futurs travaux à remettre dans le cours.

Bien que l'évaluation et la rétroaction aient des rôles légitimes dans l'enseignement supérieur, force est de constater qu'elles n'ont pas la même fonction (Winstone & Boud, 2020). Dans plusieurs cas, l'accent est mis sur la note que les personnes étudiantes ont obtenue que sur ce qu'ils peuvent encore en tirer. Comme le mentionne (Taras, 2005), dans de nombreux cas, l'évaluation formative est simplement une évaluation sommative à laquelle on a ajouté des commentaires sous forme de rétroaction.

Un processus par étapes

Nous avons réalisé cette synthèse des connaissances en huit étapes selon la procédure de (Gough, 2007), qui décrit un processus par étapes pour les revues systématiques : 1. établir la question de révision et définir les critères d'inclusion et d'exclusion 2. Articuler la stratégie de recherche, y compris les sources d'information, 3. trier les articles pour voir s'ils répondent aux critères d'inclusion et d'exclusion, 4. rendre compte des résultats de la stratégie de recherche, généralement via un organigramme. 5. extraire les données pertinentes des études incluses, 6. évaluer la qualité méthodologique 7. Synthétiser, quantitativement ou qualitativement, les preuves collectives des études incluses et 8. tirer des conclusions et communiquer les résultats.

Pour cette synthèse de connaissances, nous nous demetons comment s'articule la compétence en matière de rétroaction dans un contexte d'enseignement en ligne. Les critères retenus pour le plan de concepts se traduisent par l'occurrence des mots clés suivants : « rétroaction », « formation en ligne », « online learning », « enseignement supérieur », « higher education » et « teacher feedback literacy » en les combinant entre eux avec l'opérateur OR. 35 articles ont été retenus à partir d'une consultation des bases de données telles qu'ERIC (EBSCO), Education Source (EBSCO), PsycINFO, CAIRN info. Certains articles ont été identifiés à partir d'une analyse des bibliographies de ces articles retenus.

Nous avons analysé les textes à partir d'une approche herméneutique philosophique des interprétations de textes en utilisant des dialogues réflexifs (Trede & Loftus, 2010). Cette approche s'intéresse à la création de sens et est associée à l'interprétation de textes. Le chercheur pose des questions au texte et y cherche des réponses.

Les résultats

Nous avons constaté qu'un effort est déployé du côté de la recherche afin de faciliter un changement de paradigme. Des rétroactions sous forme de monologue deviennent un dialogue permettant l'intégration de pratiques de collaboration entre pairs et d'autorégulation. Il est clair qu'il n'existe pas un modèle unique de rétroaction adapté à toutes les personnes étudiantes et toutes les situations d'apprentissage (Boud & Molloy, 2013, p. 8) et ce, en particulier au Québec où l'afflux de professionnels de différentes origines (Baribeau, 2020; Nizet, 2013) vient complexifier le tableau.

Les résultats obtenus montrent que l'efficacité des rétroactions comporte des caractéristiques importantes. En effet, le processus de rétroaction doit être « significative, comprise et correctement appliquée » (Orsmond et al., 2010) (Traduction libre p. 369). Comme observé par Kulhavy (1977), les rétroactions ne sont pas nécessairement des renforçateurs, car elles peuvent être acceptées, modifiées ou rejetées. Ainsi, une rétroaction ne suscite pas nécessairement d'autres actions (Hattie & Timperley, 2007).

La façon privilégiée de savoir si l'apprentissage résulte des rétroactions est de faire produire aux personnes étudiantes une réponse pour compléter des boucles de rétroaction (Sadler, 1989) et de leur donner suffisamment du temps pour compléter cette boucle afin qu'ils soient persuadés de leurs réalisations et soient en mesure de démontrer les résultats souhaités (Boud, 2000). Il est donc indiqué de préconiser la mise en place des rétroactions relevant d'un processus d'évaluation formative, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation (2018).

Si la façon dont les personnes étudiantes réagissent et utilisent les rétroactions est un élément important de leur expérience d'apprentissage (Carless, 2020), le développement des pratiques évaluatives et conséquemment la construction des savoirs professionnels utiles à la pratique par le développement de la compétence en matière de rétroaction des personnes enseignantes paraît alors indispensable.

D'autant plus que les recherches montrent qu'un soutien adéquat des personnes étudiantes en formation en ligne contribue à une intégration institutionnelle réussie (Sauvé, 2020) et que le soutien à l'apprentissage réduit l'abandon des personnes étudiantes (Brassard & Teutsch, 2014).

En effet, la recherche nous indique que les rétroactions peuvent également être utiles pour la personne enseignante. Ainsi, à travers les rétroactions, les personnes enseignantes peuvent récolter des informations sur la progression des personnes étudiantes et identifier des difficultés éventuelles avec un sujet en particulier, informations susceptibles d'entraîner des décisions d'ordre pédagogique ou didactique.

Cette synthèse de connaissances révèle que la conception d'activités du programme d'études doit être structurée de manière à offrir aux élèves des occasions permanentes d'utiliser et d'interagir avec les rétroactions (Nash & Winstone, 2017). D'autant plus que les effets de la pandémie ont occupé une place prépondérante dans le paysage de l'enseignement et de l'apprentissage, entre autres, en ce qui a trait au rapport établi à l'enseignement en ligne chez les personnes enseignantes et les personnes étudiantes (Caron, 2021).

En fin, cette synthèse des connaissances nous signale des défis pour la pratique, tels que ceux liés au contexte, car une absence du soutien institutionnel et des difficultés propres à l'enseignement en ligne complexifient, la mise en place du développement de la compétence en rétroaction. De même, dans un contexte d'enseignement en ligne, la séparation spatiale de la note et les commentaires de rétroaction a été montrée du doigt par quelques chercheurs comme étant un défi lié à la pratique, car ces commentaires sont souvent téléchargés dans un fichier supplémentaire, lorsque déposés sur le système de gestion des apprentissages (SGA). Dans un SGA la note peut être vue sans même ouvrir le fichier de commentaires (Carless & Winstone, 2020).

Des défis liés à la manière dont le message est délivré, comme, les perceptions des apprenants sur la crédibilité de l'expéditeur de la rétroaction ou la confusion de la terminologie académique sont également soulevés.

Nous savons que la question du développement de cette compétence fait l'objet aujourd'hui de nombreux travaux (Boud & Dawson, 2021; Carless & Winstone, 2020), elle est donc amenée à évoluer dans le cadre de la thèse de doctorat qui est en cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baribeau, A. (2020). La professionnalité de l'agir évaluatif: un axe incontournable dans une formation professionnalisante et inclusive. *Revue éducative Goiania*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.18224/EDUC.V22I1.8608>

Boud, & et al. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>

Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

Brassard, C., & Teutsch, P. (2014). *Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée*. Télé-université-. R-Libre.

Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*.

Carless, D. (2020). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher-student partnerships. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684455>

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy et its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>

Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*.

Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*.

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. .

Dale, H. S., & Carl, W. S. (1993). Goals et Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy et Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.

Deneen, C. C., & Hoo, H.-T. (2021). Connecting teacher et student assessment literacy with self-evaluation et peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967284>

Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality et relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>

Hattie, & Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Johnson, N. (2019). Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne. Rapport du Québec - 2019.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 211-232. <https://doi.org/10.3102/00346543047002211>
- Nash, R. A., & Winstone, N. (2017). Responsibility-sharing in the giving et receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Nizet, I. (2013). Construction de savoirs professionnels en évaluation : étayages culturels d'enseignants formés en ligne Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, Fribourg.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2010). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/02602930500099177>
- Papi, C., & Sauvé, L. (2021). Persévérance et abeton en formation à distance : de la compréhension des facteurs d'abeton aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants Presses de l'Université du Québec.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment et the design of instructional systems *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://www.jstor.org/stable/23369143>
- Sauvé, L. (2020). Regard des apprenant.es universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne.
- Schunk, D. H., & Rice, j. M. (1991). Learning Goals et Progress Feedback during Reading Comprehension Instruction. *Journal of Literacy Research*, 23(3), 351-364. <https://doi.org/10.1080/10862969109547746>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, et acting. *Innovations in Education et Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative et formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Trede, F., & Loftus, S. (2010). Hermeneutic research: Exploring human understating. In Rotterdam (Ed.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies* (Rotterdam ed., pp. 185-195).
- Winstone, N., & Boud, D. (2020). The need to disentangle assessment et feedback in higher education. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>

(COM n°4) Evaluation du dispositif de formation “ se former pour enseigner dans le supérieur” auprès des professionnels de la pédagogie universitaire

TERFOUS F., Younes N.

****Résumé long****

En 2017, la mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur (MiPNES), rattachée à la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, a confiée à une équipe de recherche pluridisciplinaire la mission d'évaluer les usages du MOOC (Massive Open Line Courses) intitulé « Se former pour enseigner dans le supérieur », auprès des doctorants, des enseignants-chercheurs (EC) et des conseillers et ingénieurs pédagogiques (CP/IP) de l'enseignement supérieur.

Le but de cette communication est de rendre compte du travail de recherche mené sur les acteurs des services d'appui à la pédagogie universitaire. Celui-ci prend appui sur les réflexions théoriques relatives à l'évaluation des dispositifs de formation, les modèles d'évaluation (Tricot, Kirkpatrick, etc.) et les publications sur l'évaluation « écologique » des dispositifs de formation. Il part du principe selon lequel le MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur » en tant que dispositif de formation institutionnel (officiellement prescrit), qui suppose d'avoir des CP/IP (formés) pour le valoriser et l'animer, peut générer une (large) adhésion et utilisation de la part du groupe professionnel (valeur du dispositif pour leur propre groupe, intérêts pour la profession et les formés) et/ou produire des effets négatifs (perception du MOOC comme une nouvelle contrainte ou comme un dispositif concurrentiel).

Il est fondé sur des sources multiples et des données empiriques recueillies auprès des CP/IP au cours de la première année du MOOC (2017-2018). Pour connaître le profil des usagers, identifier les motivations à suivre le MOOC, décrire les usages, connaître les pratiques et démarches (choix des parcours, temps passé, ressources du MOOC mobilisées), cerner les apprentissages (apports, acquisition de compétences), appréhender la satisfaction générale des usagers tout comme leurs appréciations d'ensemble et leurs préconisations en termes d'amélioration ou d'ajustement du dispositif, sept questionnaires ont été insérés dans le MOOC et proposés à tous les utilisateurs. Les réponses aux questionnaires formulées par les CP/IP ont été isolées et traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS. Des tris et des tests (Khi-2) ont été réalisés par une ingénieure d'études statistiques afin de mettre en évidence des relations entre certaines variables.

Parallèlement, l'étude de cas a été retenue pour articuler les données sur les usages individuels du MOOC de certains CP/IP et les résultats sur l'utilisation/exploitation/déploiement de ce dispositif au sein de leur service. Cinq retours d'expérience laissés par des services d'appui à la pédagogie sur l'application Google (ouvert par les concepteurs du MOOC) ont été exploités pour caractériser les mises en œuvre au niveau local (typologies des formats adoptés) et pour déterminer le fruit du travail réalisé autour du MOOC. Les services de pédagogie universitaire identifiés par le biais des matériaux textuels issus du web ont été contactés pour obtenir des informations supplémentaires. Ils ont tous accepté, lors des entretiens, de répondre aux questions sur leur condition et mode de travail, leur connaissance personnelle et usage individuel du MOOC, leur point de vue sur le dispositif, les facteurs ou raisons qui les ont amenés à l'intégrer dans le cadre de leur activité, la façon dont il a été déployé au sein de leur établissement, les résultats obtenus, les bénéfices tirés, les difficultés rencontrées, l'usage ultérieur ou pas du MOOC (deuxième édition, 2018-2019). Puisqu'il présente l'avantage de guider l'évaluation empirique des effets des environnements technologiques et des dispositifs dans leur ensemble, le cadre en trois dimensions de Tricot a été retenu pour évaluer l'utilité, l'utilisabilité

et l'acceptabilité du MOOC alors que l'analyse des entretiens a servi à déterminer les critères sous-jacents.

Les démarches évaluatives suivies dans ce travail de recherche permettent de s'intéresser tout particulièrement aux questions posées dans la troisième thématique du colloque. Les sources et les matériaux mobilisés sont-ils « pertinents » pour comprendre l'importance des contextes et articuler les niveaux d'explication quant aux usages et non usages du MOOC par les CP/IP ? Quelle est la principale difficulté de la méthode en trois dimensions (utilité, utilisabilité, acceptabilité) par rapport aux finalités de cette étude ? Comment les démarches entreprises peuvent-elles s'imbriquer pour nourrir les réflexions relatives à l'évaluation « écologique » des dispositifs de formation ?

(COM n°5) Évaluer sa maturité à la sobriété numérique

Sarah Descamps, Gaetan Temperman et Bruno De Lièvre

****Résumé long****

L'accélération de la crise climatique et de la numérisation de l'ensemble des sphères de notre société a mis en avant une véritable urgence à conscientiser aux impacts environnementaux du numérique et aux développements de gestes écoresponsables (Amichaud, 2021 ; Bordage, 2019 ; 2021 ; Boulet et al., 2020 ; Courboulay, 2021 ; Efoui-Hess, 2019 ; Vidalenc, 2019). En effet, d'ici 2023, l'empreinte numérique aura doublé pour atteindre 4% (Agence De l'Environnement et la Maîtrise de l'Energie, 2021). Partant de ces constats et conscient que l'éducation est un vecteur de changement durable, dans le cadre d'une recherche doctorale, nous nous intéressons à la protection de l'environnement comme une compétence numérique et au déploiement d'une éducation à la sobriété numérique (Descamps et al., 2021).

Stipulons que le référentiel de compétence numérique de la Commission européenne, le DigComp, identifie vingt-et-une compétences à développer chez les citoyens (Redecker & Punie, 2017). Parmi ces compétences, nous pouvons retrouver la recherche d'informations en ligne, la programmation et une, qui nous intéresse plus particulièrement la « Protection de l'environnement ». Le DigComp déclare que tout citoyen doit être « conscient de l'impact environnemental des technologies numériques et de leur utilisation ».

Outre, le DigComp, il est possible de retrouver des références à la protection de l'environnement comme une compétence numérique dans d'autres référentiels numériques de la francophonie. Tout d'abord en France, la *Mise en œuvre du Cadre de Référence des Compétences numériques* (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2019), reprend de manière presque identique, les compétences du DigComp et nous pouvons donc retrouver cette compétence numérique relative à l'environnement. En Belgique, la compétence « Protection de l'environnement », ne se retrouve pas telle quelle dans la version intermédiaire du référentiel *Applications technologiques, manuelles et numériques* (Fédération Wallonie Bruxelles, 2020). Mais, un axe transversal de développement durable, dont l'environnement est l'un des trois piliers, est présent. En Suisse, le *référentiel de compétences et culture numérique* (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2020) demette aux enseignants de développer les compétences environnementales pour que les élèves soient capables de mesurer les coûts énergétiques et les impacts environnementaux de transition numérique. Au Québec, le lien avec l'urgence climatique est présent dans deux dimensions du *Continuum de développement de la compétence numérique* (Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019) en demetant d'aborder des thématiques comme l'économie verte, l'obsolescence programmée et les impacts environnementaux des appareils numériques.

Cette analyse de divers documents de cadrage démontre que pour mettre en œuvre une éducation au numérique en adéquation avec les enjeux du XXIe siècle, la question du climat ne peut être oubliée. C'est pourquoi, nous avons pu voir apparaître des formations et des outils pédagogiques et/ou de sensibilisation sur la thématique de la sobriété : comme des MOOCs sur l'écoconception (Perrot Bernardet et Parry, 2017) ou le numérique responsable²⁵, la mallette pédagogique *Conscience Numérique Durable*²⁶ ou encore la *Fresque du Numérique*²⁷. Allant d'un public plus jeune

²⁵ Le MOOC Numérique Responsable de l'Institut du Numérique Responsable : <https://www.academie-nr.org/>

²⁶ Le site de la mallette pédagogique *Conscience Numérique Durable* : <https://fra.conscience-numerique-durable.org/>

²⁷ Les ateliers de la *Fresque du Numérique* : <https://www.fresquedunumerique.org/>

(enseignement primaire et secondaire) à un public d'adultes, l'ensemble de ses dispositifs éducatifs ont pour vocation d'éduquer les citoyens aux impacts environnementaux de nos modes de vie numériques. Cependant, comme toutes situations d'apprentissage, il y a lieu de se poser la question de l'évaluation. Comment évaluer cette nouvelle compétence du XXI^e siècle ?

L'évaluation vise à récolter des informations, « des paramètres significatifs ». Il s'agit « d'un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles », de mettre en place un plan d'actions. (Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus 1980 ; cité par Marcoux et Bélet, 2016). Concernant l'évaluation des compétences numériques, parallèlement au développement de formation et de référentiels sur cette thématique, des outils diagnostiques, comme visaTICE (Veteput et Henry, 2012) ou PIX (Berard et al. 2019) ont été produits. C'est pourquoi, comme il existe des outils qui donnent la possibilité de s'autoévaluer face à sa maturité numérique, nous avons souhaité concevoir un outil permettant de diagnostiquer sa propre maturité à la sobriété numérique afin que chaque citoyen ait le pouvoir d'identifier le point d'attention pour s'inscrire dans une posture de sobriété numérique.

Selon le baromètre de maturité numérique des citoyens de Digitale Wallonia (2021), la maturité numérique est le « niveau de compétences [...] dans la manipulation et la compréhension des outils numériques ». Son objectif est de combiner à parts égales, le sentiment de compétences et avec le niveau d'usages effectifs des citoyens. Nous avons retenu ce concept de maturité, car il prend en compte ces deux dimensions qui permettent selon nous, d'adopter une véritable posture durable. L'éducation à la sobriété numérique n'est pas uniquement une sensibilisation aux impacts environnementaux, ce sont également des usages plus responsables (Bordage, 2019 ; 2021 ; Descamps 2021). Simpson et Weiner parlaient déjà de maturité en 1989 en la désignant comme un état « complet, parfait ou prêt ». Dans le cadre de conception de notre outil, il s'agit donc du meilleur niveau possible à atteindre pour être sobre numérique en tant que citoyen.

Notre questionnaire de maturité à la sobriété numérique se compose de trois dimensions : une dimension de maturité numérique, une dimension de maturité écologique et une dimension de maturité relative à la sobriété numérique. Il était primordial de rassembler ces trois dimensions, car la sobriété numérique est la réconciliation de la transition numérique et la transition écologique (Vidalenc, 2019). Comme dans le baromètre de Digital Wallonia (2021), chacune de ces dimensions est systématiquement divisée en deux séries d'items : l'un relatif aux sentiments de compétences et l'autre, relative aux usages.

Cette contribution vise donc à présenter les objectifs de conception, la méthodologie de construction et de validation interne de cet outil diagnostique. Notre questionnaire de maturité à la sobriété numérique a pour objectif de donner à n'importe quel citoyen, un score pour pouvoir s'autopositionner en termes de sentiments de compétences et d'usages numériques écoresponsables.

Références bibliographiques

Agence De l'Environnement et la Maîtrise de l'Energie. (2021). *La face cachée du numérique. Réduire les impacts du numérique sur l'environnement*. ADEME. <https://www.ademe.fr/sites/default/files/assets/documents/guide-pratique-face-cachee-numerique.pdf>

Amichaud, D. (2021). *Former l'ingénieur du XXI^e siècle. Intégrer les enjeux socio-écologiques dans les formations du Groupe INSA - Rapport intermédiaire*. The Shift Project. <https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2021/02/Rapport-intermediaire-Former-lingenieur-du-XXIe-siecle.pdf>

Berard, A., Fayolle, C., Kotowicz, J.-P., Stouls, N. et Wissocq, D. (2019). *Valoriser ses compétences numériques avec PIX*. 6^{ème} Colloque Pédagogie et Formation Inter-INSA. ffhalo2139333

- Bordage, F. (2019). *Sobriété numérique : Les clés pour agir*. Buchet/Chastel : Paris.
- Bordage, F. (2021). *Tendre vers la sobriété numérique. Je passe à l'acte*. Actes Sud : Arles .
- Boulet, P., Bouveret, S., Bugeau, A., Frenoux, E., Ligozat, A.-L., Marquet, K., Marquet, P., Michel, O., et Ridoux, O. (2020). *Référentiel de connaissances pour un numérique éco-responsable*. EcoInfo. hal-02954188
- Courboulay, Vincent. 2021. *Vers un numérique responsable. Repensons notre dépendance aux technologies digitales*. Actes Sud Editions : Arles.
- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2020). *Education numérique. Référentiel de compétences et de culture numérique à l'EO et à l'ESII*. République et canton de Geneve. <https://www.ge.ch/document/education-numerique-referentiel-competences-culture-numerique-eo-esii>
- Descamps, S., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2021). *La sobriété numérique, un nouvel enjeu de l'éducation au développement durable*. Former au monde demain : ODD, compétences, outils et scénarios de formation, Paris.
- Digital Wallonia. (2021). *Baromètre 2021 de maturité numérique des citoyens wallons*. Agence du numérique, <https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/citoyens2021>
- Efoui-Hess, M. (2019). *Climat : L'insoutenable usage de la vidéo en ligne*. The Shift Project. <https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/07/2019-01.pdf> .
- Fédération Wallonie Bruxelles (2020). *Référentiel : Applications technologie, manuelles & le numérique. Tronc commun*. ARES. <https://rfie.ares-ac.be/boite-a-outils/referentiels-duTC>
- Marcoux, G. & Bélet, S. (2016). Retour sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 97-103. <https://doi.org/10.7202/1040138ar>
- Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Continuum de développement de la compétence numérique - Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2019). *Document d'accompagnement - Mise en œuvre du Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN)*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CRCNum/57/o/Document_accompagnement_CRCN_1205570.pdf
- Perrot Bernardet, V., & Parry, M. (2017). *Utilisation de MOOCs pour la sensibilisation et la formation à l'éco-conception, retour d'expérience du mooc éco-concevoir demain*. Science Arts et Métiers. <http://hdl.hetle.net/10985/12074>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg : Office of European Union. Commission européenne. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English dictionary*. (Vol. 17). Oxford Englet : Clarendon Press.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. et Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Canada : NH.
- Veteput, É. et Henry, J. (2012). *Pistes pour une mesure de la compétence numérique*. Questions vives. *Recherches en éducation*, 7(17), 53-70. <http://questionsvives.revues.org/998>
- Vidalenc, E. (2019). *Pour une écologie numérique*. Institut Veblen : Paris.

(COM n°6) NumEFA : un parcours de formation pour accompagner la transition numérique des métiers de l'enseignement et de la formation.

Sabrin Housni, Jonathan Ponsard, Gaëtan Temperman, et Bruno De Lievre

****Résumé court****

Comment permettre aux enseignants et formateurs de développer les compétences indispensables pour assurer la transition numérique dans leur métier ? C'est une des questions qui, depuis 2020, guide les travaux et les recherches du projet Interreg "Teach Transition". Pour ce projet, des partenaires de part et d'autre de la frontière franco-belge se sont réunis pour collaborer sur la conception d'un dispositif-cadre et d'un parcours de formation à destination des professeurs et formateurs souhaitant développer leurs compétences en technopédagogie. De cette collaboration est né le prototype NumEFA : Numérique pour l'Enseignement et la Formation d'Adulte. Ce parcours se veut être un premier noyau européen certifiant les compétences numériques des enseignants, des formateurs et de toutes les personnes sensibles à l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques.

Le parcours NumEFA repose sur plusieurs principes fondateurs : période d'intégration, développement d'un projet professionnel individuel ou collectif, coordination d'une communauté apprenante, participation à des salons et colloques, réalisation d'un hackathon, complétion d'un e-portfolio et évaluation des compétences.

Une première version "prototype" du NumEFA a débuté le 13/10/21 et se clôture le 11/05/22. Ce prototype a pour objectif de mettre à l'épreuve le dispositif de formation avant d'en développer une version officielle et certifiante. Concrètement, 15 apprenants ont intégré un parcours comodal avec un projet d'innovation qu'ils souhaitent développer et pour lequel ils seront accompagnés par des formateurs et des chercheurs en sciences de l'éducation.

En référence au modèle des 4P (prol, produit, processus et perception) développé par Temperman (2013), des données, associées aux différentes dimensions précitées, sont récoltées auprès des apprenants du NumEFA et ce à différents moments du parcours de formation. Lors de cette communication, l'avancement de la recherche, notamment, le traitement et l'analyse de ces données seront présentes.

Mots-clés : formation continue, formation d'adultes, innovation technopédagogique, compétences numériques, évaluation

(COM n°7) Travailler avec les étudiants sur l'évaluation : un défi ouvert. Analyse d'une pratique dans le contexte italien

Montalbetti Katia

****Résumé court****

La transition du paradigme centré sur l'enseignant à celui ancré sur l'apprenant demande un travail courageux en matière d'évaluation (Coggi, 2019; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013/2017; Barr & Tagg, 1995; Fry, Ketteridge, & Marshall, 2008). Professeurs et étudiants sont appelés à faire un effort considérable : ils doivent en fait laisser des situations rassurantes et accepter une marge de risque (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011 ; Tino & Grion, 2019 ; Montalbetti, 2020 ; Grion & Serbati, 2019).

La pratique "Entraîner la compétence évaluative " - activée dans le Master en Planification Pédagogique et Formation aux Ressources Humaines (UCSC) - vise à générer de l'innovation didactique avec les étudiants en les activant sur trois aspects du processus d'évaluation : la formulation de jugements, la définition de critères et la rédaction de feed back (Montalbetti & Orizio, 2020). L'activité, divisée en 3 phases de travail, a abouti à la co-construction d'une grille de critères pour évaluer la tâche authentique prévue dans l'enseignement. Au niveau académique l'objectif est d'accroître la transparence du processus d'évaluation en répondant à la demande d'*accountability* de plus en plus pressante du système ; au niveau pédagogique on veut permettre aux étudiants de "toucher" l'évaluation en la vivant comme une ressource pour leur apprentissage et pas comme une pratique gérée par le professeur à laquelle se soumettre.

Les caractéristiques du contexte ne permettent pas de généralisations automatiques. Cependant, on peut trouver des éléments de transférabilité soit dans les activités mises en œuvre soit dans le dispositif adopté pour observer empiriquement les processus de travail.

A partir des données de processus et de produit collectées avec des outils ad hoc et selon des points de vue différents on peut réfléchir sur des questions qui vont au-delà du cas. En ce sens la pratique analysée donne une contribution au débat sur l'évaluation en mettant en évidence l'interconnexion entre les variables individuelles et les variables organisationnelles dans l'enseignement supérieur.

****Résumé long****

Cadre théorique. Il existe un large consensus dans la littérature sur la nécessité de promouvoir le passage du paradigme centré sur l'enseignant à celui ancré sur l'apprenant (Barr & Tagg, 1995 ; Fry, Ketteridge & Marshall, 2008 ; Weimer, 2013 ; Lison & Jutras, 2014) ; dans cette perspective on reconnaît aussi le rôle central assumé par les aspects évaluatifs (Coggi, 2019 ; Sambell, McDowell et Montgomery, 2013/2017 ; Jorro & Droyer, 2019). Ouvrir la boîte noire d'évaluation et permettre aux étudiants de participer à la construction des dispositifs utilisés (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011 ; Tino & Grion, 2019) est une opération fascinante mais certainement complexe. D'un côté, un effort considérable est demandé à tous les acteurs impliqués : l'enseignant doit renoncer à une partie de son pouvoir en abandonnant des stratégies souvent rassurantes (Huba & Freed, 2000 ; Lamote & Engels, 2010), les élèves doivent accepter de vivre des situations marquées par autonomie, responsabilité et participation (Boud, Cohen, & Walker, 1993 ; Lisimberti & Montalbetti, 2016). De l'autre les méthodes participatives doivent se concilier avec les contraintes de la certification exigée par le système universitaire. Cependant, il s'agit d'une perspective de travail viable, dont des exemples peuvent être

trouvés dans la littérature (Baldissera, Coggi, & Grimaldi, 2007 ; Bryan & Clegg, 2019 ; Coggi, 2019 ; Sambell et al., 2013/2017).

Pratique. L'expérience "Entraîner la compétence évaluative" s'inscrit dans l'enseignement "Évaluer la qualité des projets éducatifs et formatifs"²⁸ (2019/2020) activé dans le Master en Planification Pédagogique et Formation des Ressources Humaines (Université Catholique du Sacré-Cœur)²⁹. Tout d'abord certaines variables de contexte favorables sont à souligner : le niveau de formation avancé, les contenus disciplinaires spécifiques, le nombre réduit d'étudiants, l'intérêt scientifique du professeur pour le thème.

L'objectif général est de générer de l'innovation didactique avec les étudiants en les activant sur trois aspects du processus d'évaluation : la formulation de jugements, la définition de critères et la rédaction de feed back. Plus précisément, à court terme, on veut aider les étudiants à comprendre en profondeur comment ils seront évalués dans le Cours et valoriser la valeur pédagogique de l'auto-évaluation ; à long terme, on vise à favoriser le développement des compétences d'évaluation comme élément central du profil professionnel souhaité par le parcours et comme soft skills particulièrement stratégique dans la perspective du longlife learning (Boud, 2000 ; Boud & Soler, 2015 ; Nguyen & Walker, 2016).

Sur le plan opérationnel, l'expérience a impliqué 11 étudiants³⁰ pour un total de six heures en alternant des moments de travail en petit groupe et des moments en plénière (fig. 1). Dans la première, chaque groupe reçoit deux épreuves d'examen - des exemples de travaux réalisés par des étudiants de l'année précédente (Tino & Grion, 2019) - avec le metat de les lire analytiquement et de rédiger sous forme écrite un bref jugement d'évaluation en expliquant les critères adoptés.

Dans la phase centrale, on construit un cadre de critères en plénière à travers la comparaison des produits élaborés dans les groupes. L'activité aboutit sur une grille de critères provisoires.

Dans la phase finale, les étudiants sont invités à expérimenter (et éventuellement modifier et / ou intégrer) la grille en la appliquant aux documents déjà analysés et à formuler un feed back pour les pairs.

Figure 1. Processus de travail

- 1) Lisez les épreuves et formulez un jugement évaluatif sur leur qualité.
- 2) Expliquez les critères que vous avez utilisés pour formuler le jugement d'évaluation.
- 3) Lisez une seconde fois les documents et sur la base des critères d'évaluation partagés, formulez un feed back retour (pour un pair).

A la fin du processus on obtient une grille "validée" qui sera adoptée par la Commission dans les examens et qui pourra être adoptée par les étudiants pour auto-évaluer leur produit (fig. 2).

Figure 2. Grille avec critères partagés (extrait)

PERTINENCE : le contenu correspond à ce qui est demeté.

COHÉRENCE : les différentes parties sont bien intégrées et interconnectées.

ARGUMENTATION : les choix méthodologiques sont justifiés et ancrés.

VALIDITÉ : les outils mesurent ce qu'ils ont l'intention de mesurer.

(.....)

²⁸ <https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/14906/katia-montalbetti/didattica>

²⁹ <https://offertaformativa.unicatt.it/cdl-progettazione-pedagogica-e-formazione-delle-risorse-umane-2020>

³⁰ A.A. 2019/2020: 25 étudiants inscrits au cours.

Dispositif. Compte tenu du caractère pilote un dispositif a été construit pour étudier de manière empirique la pratique. Pendant le travail aux étudiants est demeté de répondre à trois questions en mettant en évidences les processus activés par eux dans les 3 phases (fig. 3) ; en même temps des notes d'observation libre sont rédigées par le professeur (aidé par un collaborateur).

Figure 3. Questions pour les étudiants

Comment avez-vous formulé le jugement ? Quelle séquence d'activités et de processus avez-vous activés ?

Comment avez-vous réalisé la rédaction des critères ? Quelle séquence d'activités et de processus ?

Comment avez-vous écrit le feed back ? Quelle séquence d'activités et de processus ?

A la fin des activités un questionnaire semi-structuré a été administré aux étudiants pour enquêter sur les expériences vécues, les ressources mobilisées et l'utilité perçue.

Quelques résultats. Les résultats sont organisés autour de trois domaines thématiques.

a. Activités mises en place par les étudiants. La formulation du jugement a suscité la mise en œuvre d'opérations d'analyse, de compréhension, de réflexion et de synthèse ; dans les mots des étudiants toutefois le processus lié à l'identification de critères n'est pas explicite ni clair. Pour la rédaction des critères, la plupart des étudiants déclarent avoir construit ex post les points de référence pour ancrer les jugements en activant un processus circulaire et récursif. Par rapport au feed back, ils signalent avoir activé des processus d'analyse pour mettre en évidence les forces et les faiblesses des documents.

b. Expérience vécue par les étudiants. En termes de processus, l'expérience a été stimulante et a encouragé les participants à s'impliquer ; malgré l'engagement requis, il est en fait perçu comme valorisant et innovant.

c. Impact. On reconnaît un impact autour de 3 points : la rédaction du papier requis par l'examen, l'acquisition de connaissances et la consolidation des compétences d'évaluation et, enfin, la prise de conscience de ses besoins de formation (McTighe & Wiggins, 2004).

Réflexions au-delà de la pratique. L'expérience a représenté une première tentative de décliner la perspective centrée sur l'étudiant en travaillant au niveau micro et d'une façon participative sur les méthodes d'évaluation compte tenu des contraintes du système ; comme on a déjà observé, il s'agissait d'une activité limitée pour le nombre d'heures et de personnes impliquées qui a été possible grâce à des conditions contextuelles particulièrement favorables. L'investissement des ressources nécessaires au professeur pour concevoir et mettre en œuvre cette activité ne peut pas être tenu pour acquis lorsque l'objet de l'enseignement est loin du propre intérêt scientifique ; dans le cas en question, la synergie entre les deux principaux domaines d'action a trouvé une synergie féconde.

Il est donc illusoire d'imaginer que le dispositif pédagogique puisse être généralisé presque automatiquement sans prendre en compte les variables de système et la variable liée à l'engagement du professeur ; cependant, il est tout aussi simpliste de considérer cette expérience comme exceptionnelle ou "de niche", renonçant a priori à quelques formes de transférabilité. En effet, les bonnes pratiques le sont non seulement (et pas tant) pour les résultats qu'elles obtiennent dans le micro contexte d'origine, souvent favorable et privilégié, mais surtout parce qu'elles se prêtent à

solliciter des développements ultérieurs, à interroger les pratiques courantes et à réfléchir plus profondément ; dans ce cas des questions centrales dans le débat sur l'évaluation sont mises en évidence: comment traduire sur le plan concret l'approche centrée sur l'étudiant que l'on fait de l'évaluation? Comment l'évaluation peut-elle devenir une ressource pour l'apprentissage profond des élèves ? Comment faire de l'évaluation un domaine de travail pour les étudiants plutôt qu'une pratique souvent incompréhensible à subir ?

Mots-clés : Evaluation, université, pédagogie, apprentissage, étudiants

Références bibliographiques

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (Eds.). (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From 'secret teachers' business to sustaining learning. In C. Kreber, C. Etersson, N. Entwistle, & J. MacArthur (Eds.), *Advances et innovations in university assessment et feedback* (pp.13- 31). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. BuckinghamBristol: SRHE/Open University Presses.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning et Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Abingdon: Routledge.
- Coggi, C. (Ed.). (2019). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching et Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching et learning in higher education: Enhancing academic practice*. Abingdon: Routledge.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Jorro A., & Droyer, N. (dir.) (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn et Bacon.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- 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*, <http://journals.openedition.org/ripes/769>
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 54-66.
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.985632> (ver. 23.03.2020).

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia (Original work published 2013).

Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.

Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.

****Texte de communication****

Cadre théorique

Il existe un large consensus dans la littérature sur la nécessité de promouvoir le passage du paradigme centré sur l'enseignant à celui ancré sur l'apprenant (Barr & Tagg, 1995; Fry, Ketteridge & Marshall, 2008; Weimer, 2013 ; Lison & Jutras, 2014); dans cette perspective on reconnaît aussi le rôle central assumé par les aspects évaluatifs (Coggi, 2019; Sambell, McDowell et Montgomery, 2013/2017; Jorro & Droyer, 2019). Ouvrir la boîte noire d'évaluation et permettre aux étudiants de participer à la construction des dispositifs utilisés (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Tino & Grion, 2019) est une opération fascinante mais certainement complexe. D'un côté, un effort considérable est demandé à tous les acteurs impliqués : l'enseignant doit renoncer à une partie de son pouvoir en abandonnant des stratégies souvent rassurantes (Huba & Freed, 2000; Lamote & Engels, 2010), les élèves doivent accepter de vivre des situations marquées par autonomie, responsabilité et participation (Boud, Cohen, & Walker, 1993; Lisimberti & Montalbetti, 2016). De l'autre, les méthodes participatives doivent se concilier avec les contraintes de la certification exigée par le système universitaire. Cependant, il s'agit d'une perspective de travail viable, dont des exemples peuvent être trouvés dans la littérature (Baldissera, Coggi, & Grimaldi, 2007; Bryan & Clegg, 2019; Coggi, 2019; Sambell et al., 2013/2017).

Description de la pratique

L'expérience "Entraîner la compétence évaluative" s'inscrit dans l'enseignement "Évaluer la qualité des projets éducatifs et formatifs"³¹ activé dans le Master en Planification Pédagogique et Formation des Ressources Humaines (Université Catholique du Sacre Cœur)³². Pour bien comprendre la pratique qu'on va décrire il faut mettre en évidence quelques variables favorisantes : le niveau de formation avancé, les contenus disciplinaires spécifiques, le nombre réduit d'étudiants, l'intérêt scientifique du professeur pour le thème qui fait l'objet de l'enseignement.

Le cours vise à faire connaître aux étudiants les différents aspects, les potentiels et les limites de l'évaluation dans le domaine de la formation et de l'éducation, à acquérir les concepts fondamentaux et le langage spécifique, à développer des compétences méthodologiques pour concevoir et utiliser des outils clés de manière appropriée. Au fil des ans, le cours s'est progressivement développé comme un laboratoire centré sur trois critères principaux : placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage, encourager son implication active tout au long du processus et favoriser un lien étroit entre les contenus méthodologiques et leurs déclinaisons opérationnelles pour faire ressortir la réelle utilité des compétences acquises dans le métier en évitant l'écrasement sur la dimension

³¹ <https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/14906/katia-montalbetti/didattica>

³² <https://offertaformativa.unicatt.it/cdl-progettazione-pedagogica-e-formazione-delle-risorse-umane-2020>

technique. Dans cette perspective, pour l'examen, tous les étudiants doivent développer un projet d'évaluation en choisissant d'une manière autonome le cas (un processus, une situation etc.); à travers la construction de leur dispositif évaluatif ils ont la possibilité de démontrer ce qu'ils sont capables de faire avec les ressources fournies par le cours (Brown, 2005).

Pour guider le travail, on donne un schéma de référence; pour faciliter la compréhension des méthodes d'évaluation adoptées par le professeur et pour assurer transparence au processus, le professeur a toujours explicité les critères évaluatifs. Malgré ces précautions, les retours informels recueillis par les étudiants - même en aval des résultats globalement satisfaisants aux sessions d'examen - c'est une difficulté généralisée pour bien comprendre le sens des critères retenus et la fatigue a les relier à leur produit. Pour cette raison on a décidé d'ouvrir la boîte noire et de faire travailler les étudiants sur ce processus. En particulier, la pratique introduite dans l'année académique 2020/2021 active les étudiants sur trois aspects du processus d'évaluation : la formulation de jugements, la définition de critères et la rédaction de feed back.

Dans telle perspective, à court terme, on veut aider les étudiants à comprendre en profondeur comment ils seront évalués dans le Cours et valoriser la valeur pédagogique de l'auto-évaluation ; à long terme, on vise à favoriser le développement des compétences d'évaluation comme élément central du profil professionnel souhaité par le parcours et comme *soft skills* particulièrement stratégique dans la perspective du *longlife learning* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016).

Sur le plan opérationnel, l'expérience a impliqué 11 étudiants³³ pour un total de six heures en alternant des moments de travail en petit groupe et des moments en plénière (fig. 1). Dans la première phase, chaque groupe reçoit deux épreuves d'examen - des exemples de travaux réalisés par des étudiants de l'année précédente (Tino & Grion, 2019) - avec le mandat de les lire analytiquement et de rédiger sous forme écrite un bref jugement d'évaluation en expliquant les critères adoptés.

Dans la phase centrale, on construit un cadre de critères en plénière à travers la comparaison des produits élaborés dans les groupes. L'activité aboutit sur une grille de critères provisoires.

Dans la phase finale, les étudiants sont invités à expérimenter (et éventuellement modifier et / ou intégrer) la grille en la appliquant aux produits déjà analysés et à formuler un feed back pour les pairs.

Figure 1. Processus de travail

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1) Lisez les épreuves et formulez un jugement évaluatif sur leur qualité.2) Expliquez les critères que vous avez utilisés pour formuler le jugement d'évaluation.3) Lisez une seconde fois les documents et sur la base des critères d'évaluation partagés en plénière, formulez un feed back (pour un pair). |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A la fin du processus on obtient une grille "validée" qui sera adoptée par la Commission dans les examens et qui pourra être adoptée aussi par les étudiants pour auto-évaluer leur produit (fig. 2).

Figure 2. Grille avec les critères partagés (extrait)

PERTINENCE : le contenu correspond à ce qui est demandé .
 COHÉRENCE : les différentes parties sont bien intégrées et interconnectées.
 ARGUMENTATION : les choix méthodologiques sont justifiés et ancrés.
 VALIDITÉ : les outils mesurent ce qu'ils ont l'intention de mesurer.
 (.....)

Dispositif. Compte tenu du caractère pilote, un dispositif a été construit pour étudier de manière empirique la pratique. Pendant le travail aux étudiants est demandé de répondre à trois questions en mettant en évidences les processus activés par eux dans les 3 phases (fig. 3); en même temps des notes d'observation libre sont rédigées par le professeur (aidé par un collaborateur).

Figure 3. Questions pour les étudiants

Comment avez-vous formulé le jugement ? Quelle séquence d'activités et de processus avez-vous activés ?
 Comment avez-vous réalisé la rédaction des critères ? Quelle séquence d'activités et de processus ?
 Comment avez-vous écrit le feed back ? Quelle séquence d'activités et de processus ?

A la fin des activités un questionnaire semi-structuré a été administré aux étudiants pour enquêter sur les expériences vécues, les ressources mobilisées et l'utilité perçue.

Figure 4. Questionnaire (extrait)

| | | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| Active | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Passive |
| Enrichissante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Frustrante |
| Stimulante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ennuyeuse |
| Traditionnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Innovante |
| Créative | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Exécutive |

Quelques résultats

Conformément à l'approche *student-centred*, dans la présentation des données on choisit le point de vue des étudiants.

Les résultats sont organisés autour de trois domaines thématiques. Le commentaire de chaque domaine est enrichi par quelques affirmations des étudiants.

a. Activités mises en place par les étudiants

La formulation du jugement a suscité la mise en œuvre d'opérations d'analyse, de compréhension, de réflexion et de synthèse ; dans les mots des étudiants toutefois le processus lié à l'identification de critères n'est pas explicite ni clair. Pour la rédaction des critères, la plupart des étudiants déclarent

avoir construit ex post les points de référence pour ancrer les jugements en activant un processus circulaire et récursive. Par rapport au feedback, ils signalent avoir activé des processus d'analyse pour mettre en évidence les forces et les faiblesses des documents.

Etudiant 1 : « Dans l'écriture du feedback J'ai réalisé à quel point il est complexe d'utiliser un vocabulaire positif qui donne une vraie référence à la personne pour s'améliorer et grandir».

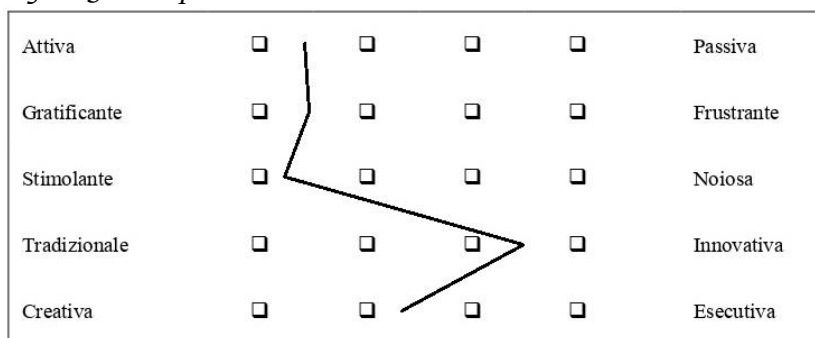
Etudiant 2 : « L'activité m'a fait prendre conscience qu'un jugement n'est pas seulement quelque chose de bien ou de mal mais implique une analyse détaillée du produit; ça semblait facile au début! »

Etudiant 3 : « Devoir expliciter mes choix m'a fait comprendre que mon jugement était faible parce que je n'étais pas capable de trouver les critères ».

b. *Expérience vécue par les étudiants*

En termes de processus, l'expérience a été stimulante et a encouragé les participants à s'impliquer ; malgré l'engagement requis, il est en fait perçu comme valorisant et innovant.

Figure 5. Perceptions des étudiants



c. *Impact*

On reconnaît un impact autour de 3 points : la rédaction du papier requis par l'examen, l'acquisition de connaissances et la consolidation des compétences d'évaluation et, enfin, la prise de conscience de ses besoins de formation (McTighe & Wiggins, 2004).

Etudiant 1 : « J'ai mieux compris comment construire mon produit pour l'examen; lire les critères est une chose, travailler sur les critères m'a permis de les comprendre en profondeur»

Etudiant 2 : « Travailler sur le feedback m'a fait comprendre comment l'utiliser pour m'améliorer; ça sera utile pour d'autres examens»

Etudiant 3 : « Apprendre à justifier mes jugements c'est très difficile, je pense que j'ai besoin de me former encore»

Etudiant 4 : « Apprendre à expliquer les critères sur lesquels je fonde mon jugement je pense que sera utile dans ma vie pas seulement à l'université»

Réflexions au-delà de la pratique

L'expérience a représenté une première tentative de décliner la perspective centrée sur l'étudiant en travaillant au niveau micro et d'une façon participative sur les méthodes d'évaluation compte tenu des contraintes du système ; comme on a déjà observé, il s'agissait d'une activité limitée pour le nombre d'heures et de personnes impliquées qui a été possible grâce à des conditions contextuelles particulièrement favorables. L'investissement des ressources nécessaires au professeur pour

concevoir et mettre en œuvre cette activité ne peut pas être tenu pour acquis lorsque l'objet de l'enseignement est loin du propre intérêt scientifique ; dans le cas en question, le lien entre les deux principaux domaines d'action a trouvé une synergie féconde.

Il est donc illusoire d'imaginer que le dispositif pédagogique puisse être généralisé presque automatiquement sans prendre en compte les variables de système et la variable liée à l'engagement du professeur ; cependant, il est tout aussi simpliste de considérer cette expérience comme exceptionnelle ou "de niche", renonçant a priori à quelques formes de transférabilité. En effet, les bonnes pratiques le sont non seulement (et pas tant) pour les résultats qu'elles obtiennent dans le micro contexte d'origine, souvent favorable et privilégié, mais surtout parce qu'elles se prêtent à solliciter des développements ultérieurs, à interroger les pratiques courantes et à réfléchir plus profondément; dans ce cas des questions centrales dans le débat sur l'évaluation sont mises en évidence: comment traduire sur le plan concret l'approche centrée sur l'étudiant quand on fait de l'évaluation? Comment l'évaluation peut-elle devenir une ressource pour l'apprentissage profond des élèves ? Comment faire de l'évaluation un domaine de travail pour les étudiants plutôt qu'une pratique souvent incompréhensible à subir ?

Références bibliographique

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12–26.

Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (Eds.). (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From 'secret teachers' business to sustaining learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. MacArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp.13- 31). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham/Bristol: SRHE/Open University Presses.

Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.

Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.

Bryan, C., & Clegg, K. (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Abingdon: Routledge.

Coggi, C. (Ed.). (2019). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.

Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246–259.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Abingdon: Routledge.

Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.

Jorro A., & Droyer, N. (dir.) (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

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.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

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*, <http://journals.openedition.org/ripes/769>

Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 54-66.

Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.

Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.985632> (ver. 23.03.2020).

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia (Original work published 2013).

Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.

Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.

(COM n°8) Ateliers intensifs interdisciplinaires comme point de départ d'un suivi systématique de la transition des programmes vers une approche par compétences

Lafleur A., Babin M-J., Lacasse M., Bernard Cantat A., Allen C., Giguère Y., Gingras N.

****Résumé court****

Tous les programmes canadiens de résidences en spécialités médicales effectuent une transition rapide et simultanée de leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation vers une approche par compétences. La compétence par conception (CPC) est une initiative de changement d'envergure exigé par le collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (CRMC) et demande des ajustements majeurs pour les équipes programmes, ce qui constitue un défi de taille. Cette réforme appelle à des stratégies efficaces de leadership pédagogique et de suivi des programmes dans une perspective d'approche programme.

L'Université Laval compte 49 programmes de spécialités différentes qui doivent transiger vers la CPC. Comment assurer un accompagnement pédagogique efficace pour un si grand nombre de programmes avec des distinctions si grandes ? Comment engager les acteurs des programmes dans cette transformation majeure ? Comment nous assurer que les stratégies d'accompagnement facultaires mises en place auront un impact dans la réforme de chacun des programmes ?

Cette communication sera l'occasion de vous partager une initiative prise à la Faculté de Médecine de l'Université Laval (Québec, Canada) pour former, accompagner et assurer le suivi de nos programmes de spécialités. Nos ateliers de travail intra- et interdisciplinaire ont fourni la structure nécessaire pour faciliter la transition simultanée de plusieurs programmes en approche par compétence. Des grilles standardisées utilisant les stades ADDIE ont permis un suivi systématique du niveau d'avancement et des besoins des différents programmes dans un langage uniforme permettant des regroupements et des comparaisons.

Advenant, la perdurance de la crise sanitaire (COVID-19), nous devons ajuster cette formule et réfléchir à des modalités à distance pour accompagner nos équipes programmes dispersées dans la province du Québec (Canada) et agissant souvent en première ligne dans les milieux hospitaliers.

****Résumé long****

Contexte : Tous les programmes canadiens de résidences en spécialités médicales effectuent une transition rapide et simultanée de leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation vers une approche par compétences. La compétence par conception (CPC) est une initiative de changement d'envergure exigé par le collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (CRMC) et demande des ajustements majeurs pour les équipes programmes, ce qui constitue un défi de taille. Cette réforme appelle à des stratégies efficaces de leadership pédagogique et de suivi des programmes dans une perspective d'approche programme.

L'Université Laval compte 49 programmes de spécialités différentes qui doivent transiger vers la CPC. Comment assurer un accompagnement pédagogique efficace pour un si grand nombre de programmes avec des distinctions si grandes ? Comment engager les acteurs des programmes dans cette transformation majeure ? Comment nous assurer que les stratégies d'accompagnement facultaires mises en place auront un impact dans la réforme de chacun des programmes ? Cette communication sera l'occasion de vous partager une initiative prise à la Faculté de Médecine de l'Université Laval (Québec, Canada) pour former, accompagner et assurer le suivi de nos programmes de spécialités.

Innovation : Neuf ateliers de quatre heures réunissant trois ou quatre équipes-programmes ont eu lieu depuis novembre 2017 à la Faculté de Médecine de l'Université Laval (Québec, Canada). Les

équipes-programmes réunissaient des étudiants et plusieurs membres de la direction de chaque programme de résidence (études médicales post-doctorales). Les tables de travail ciblaient quatre thèmes : la cartographie du programme, les outils d'évaluation en milieu de travail, les outils de développement des compétences transversales et l'appui aux étudiants en difficulté. Pour chaque thème, deux leaders pédagogiques encadraient les travaux des équipes-programmes qui déterminaient les tâches prioritaires pour la transition de leur programme et les moyens à utiliser. Méthode : Durant les ateliers, les équipes-programmes inscrivait sur une grille jusqu'à trois tâches pour chaque thème. Les grilles étaient retranscrites par un pédagogue, associant à chaque tâche un stade de conception pédagogique ADDIE : Analyse, Design, Développement, Implantation ou Évaluation. Une deuxième pédagogue confirmait la codification et effectuait une entrevue 9 à 12 mois après l'atelier avec le directeur du programme. Selon un questionnaire préétabli, on notait pour chaque thème l'évolution des stades ADDIE et les solutions préconisées par les programmes pour accélérer leur transition.

Résultats : Les tâches priorisées par les programmes (n=14) lors de l'atelier touchaient principalement le design (44 % des tâches), le développement (28%) et l'implantation (23%), plusieurs programmes ayant déjà accomplis les tâches d'analyse (20%) et n'ayant pas atteint un stade d'évaluation (3 %). Au suivi à 12 mois, 45 % des tâches touchant le thème de l'évaluation en milieu de travail atteignaient un stade d'implantation (vs 11 % à To). Les programmes avaient progressé dans leur cartographie, les tâches d'analyse (52% à To) et de design (35% à To) faisant place au développement (22 %) et à l'implantation (17 %) à 12 mois. Pour l'appui aux étudiants en difficulté 47 % des tâches atteignaient les stades d'implantation et d'évaluation à 12 mois. Les tâches liées aux compétences transversales, jugées moins prioritaires, demeuraient à 55 % en stade de développement (vs 44 % à To). Les programmes exprimaient davantage de besoins financiers pour les tâches de développement, alors que plus de formation professorale et de temps étaient nécessaires pour les tâches d'implantation.

Conclusions : Ces ateliers de travail intra- et interdisciplinaire ont fourni la structure nécessaire pour un leadership pédagogique facultaire concerté facilitant la transition simultanée de plusieurs programmes en approche par compétence. Des grilles standardisées utilisant les stades ADDIE ont permis un suivi systématique du niveau d'avancement et des besoins des différents programmes dans un langage uniforme permettant des regroupements et des comparaisons.

Mots-clés : compétence, approche-programme, évaluation, pédagogie médicale, leadership

Références bibliographiques

- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach* (Vol. 722). Springer Science & Business Media.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Oxford, Englet: Holt, Rinehart & Winston.
- Oetasan, I., Martin, L., McGuire, M., & Zorzi, R. (2019). « Twelve tips for improvement-oriented evaluation of competency-based medical education. » *Medical teacher*, 1-6.
- Frank, J. R., Snell, L. S., Cate, O. T., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R., ... & Harden, R. M. (2010). « Competency-based medical education: theory to practice. » *Medical teacher*, 32(8), 638-645.

(COM n°9) Folie douce et fous enragés - Une anthropologie créole

Marlyne Dabrion

Résumé court

Une étude sur la manière dont les Guadeloupéens expriment et gèrent les **troubles psychiatriques** et **les problèmes relatifs à la santé mentale**. En questionnant les idéologies et les visions du monde véhiculées par des choix langagiers qui peuvent influencer l'équilibre psychique de cette population, nous cherchons à décrypter les « nœuds » de cet environnement psycho-socio-linguistique. En Guadeloupe, on distingue pour évoquer la folie deux catégories : *la folie douce* et les autres qui incluent les formes violentes et graves avec le spectre du *fou enragé*. C'est une hiérarchie implicite, bien enfouie dans le subconscient. En revanche, elle correspond bel et bien à une grille de lecture locale des manifestations et comportements humains déviants qui reposent sur des faits réels, où s'entremêlent les représentations collectives solidement ancrées ainsi que des éléments de la cosmogonie guadeloupéenne où le surnaturel : *Kenbwa*, *gadèd-zafè*, *sorcellerie*, prédomine. Cette perception autochtone se situe hors de la nomenclature scientifique des pathologies mentales, mais elle est en revanche assez bien codifiée par la doxa populaire. Si dans l'inconscient collectif, les sociétés créoles sont nées de la rencontre violente entre, les peuples amérindiens : Arawak, Caraïbe, les colonisations portugaise, espagnole, britannique, française et une d'exportation d'esclaves noirs en provenance d'Afrique, peut-on retenir cette antériorité comme énonciatrice des formes de folie en Guadeloupe ? Dans le voisinage du métissage et de la créolité, la « folie douce » autant que celle du « *fou enragé* » nous paraissent chargées de paradoxe et d'ambiguïté avec des contours hétérodoxes, difficiles à décrypter. Pourtant, les enjeux dans le domaine de la santé, particulièrement pour les soignants en psychiatrie en termes d'adéquation entre les soins proposés et les attentes de la personne soignée, doivent être cernés. L'actualisation de leur *apprentissage initial* et leur *développement professionnel continue* (DPC) demeurent en tension dans ce contexte à dominante magico-religieuse.

Mots-clés : psychiatrie ; créolité ; croyance, magic ; religieux ; soigner

Texte de communication

Pour envisager la santé mentale versus la psychiatrie, il est utile de rechercher les liens avec le milieu culturel même que celui-ci paraît de prime abord complexe du fait de son hétérogénéité.

En passant par une étude anthropologique, à propos des troubles psychiatriques et leur gestion en Guadeloupe, nous mettons en évidence **les nœuds** entre la culture, les soins, les croyances à travers le langage créole et l'expression de guadeloupéens interrogés.

En termes de méthode : nous privilégiant le procédé de « *l'analyse de contenu* » sur son *versant qualitatif*, *corrélée* avec des **récits d'expériences** en tant qu'infirmière en intra et extra hospitalier auprès de personnes souffrant de **troubles psychiatriques en Guadeloupe**.

§-Le contexte créole

De par son histoire et son mode de peuplement la Guadeloupe est identifiée comme une terre de métissage. Dès lors, la société guadeloupéenne est admise comme étant à la fois **une communauté hybride et multiculturelle** au sein de laquelle s'expriment ses composantes en mouvement, mais participant de son équilibre, serait-ce instable. **Créolité** et **langue créole** en font des piliers à la fois acceptés et controversés.

La créolité une notion complexe, polémique, polysémique.

La créolité dépasse la langue ! Elle consiste en un sentiment d'appartenir à une entité humaine originale. Comme le dit Édouard Glissant, c'est **la mise en contact de plusieurs cultures** ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments.

La créolité, c'est « le monde diffracté, mais recomposé », un maelström de signifiés dans un seul signifiant : la Totalité, nous disent les auteurs de l'Éloge de la *créolité* (Bernabé, J. & al. 1989). La créolité dépasse notre couleur de peau et comme le prétend Jean Bernabé, c'est **une « réalité anthropologique »** et ses valeurs sont celles de **la diversité** et non pas du chaos.

La langue retenue comme marqueur culturel

La langue, disait Rolet Barthes est une structure mentale. Notre créole est donc **une structure mentale de notre société**, dans laquelle il convient de distinguer des éléments qui interfèrent avec l'expression de la folie des individus qui la composent.

En Guadeloupe, le parler créole est utilisé par la grande majorité de la population ainsi que les différents acteurs sociaux pour communiquer. Il s'agit pour nous de **repérer ce que le langage créole dit** et ce qu'il **ne dit pas à propos de la folie et des personnes** qui, de près et de loin, y sont impliquées. C'est-à-dire, le saisissement d'événements verbalisés mais aussi de non-dits, pour les analyser dans leur contemporanéité culturelle. Les subtilités créoles nous délivrent bien des caractéristiques cachées de la folie

§- Le registre du surnaturel pour appréhender les troubles mentaux

Nous sommes au carrefour des symboles, de la subjectivité sociétale et des constructions fantasmatiques, mais c'est par essence le domaine de l'abstraction. Ici ce n'est pas le raisonnement cartésien qui prévaut, c'est **le savoir local partagé**, qui flirte avec des menues croyances structurées ou parfois même, très hétéroclites. L'examen de la réalité socio-anthropologique du milieu met en évidence ce qui se loge derrière **la façon de nommer** et considérer **les troubles mentaux en Guadeloupe** :

Une version créole de la folie

Les perceptions des troubles psychiques sont tributaires de nos affects, nos croyances, nos jugements et de nos états d'âmes, autant de sentiments que nous ne contrôlons pas spontanément, dans la proximité.

En lieu et place de la nosologie européenne, il existe **un savoir populaire** guadeloupéen qui possède ses mots pour dire « **sa ki kay é sa ki pa kay** » ce qui va et ce qui ne va pas.

Pour évoquer la folie on distinguera principalement deux catégories : la « **foli-dous**³⁴ » folie douce et les autres qui incluent les formes violentes et graves avec le spectre du « **fou anrajé** » fou enragé.

C'est une hiérarchie implicite, bien enfouie dans le subconscient. En revanche, il s'agit bel et bien d'une grille de lecture locale des manifestations et comportements humains déviants qui reposent sur des faits réels où s'entremêlent **les représentations collectives** solidement ancrées ainsi que des éléments de la cosmogonie

³⁴ Selon l'écriture créole d'Hector Pouillet dans « Sikoloji: Moun a toudlin », bloc-notes 11 Juillet 2016

guadeloupéenne ; où le surnaturel : *Kenbwa, gadèd-zafé*, sorcellerie, prédomine comme **mode de résolution de la folie**.

On parle de folie douce en Guadeloupe, qu'est-ce que cela signifie ?

Selon nos interlocuteurs « *La folie douce c'est une expression utilisée en Guadeloupe pour définir quelqu'un qui n'a pas toute sa raison, et avec un comportement, une expression hors norme. Quelqu'un qui a une Maladie psychologique jugée pas très grave. Malgré sa folie, cet individu ne dérange pas les autres individus de la société et vit en toute liberté.* » c'est aussi « *la personne qui cause seule, celle qui fait des gestes anormaux.* »

La folie douce est parfois aussi **une malédiction expiatoire** due à une faute grave commise par un ancêtre et qui s'incarne dans un membre de la descendance jugée plus fragile que les autres. Plus rarement ce peut être aussi la période de réception d'un « **don** », celui du pouvoir de rentrer dans le monde occulte de la divination.

On entendra aussi-«*La folie douce pour moi, ce sont les gens qui sont soit très différents soit borderline. Ils ont un petit grain. Mais peuvent vivre en Société Avec le reste du monde contrairement aux vrais fous* ».

La représentation de la *folie douce* laisse entrevoir **une intégration dynamique de la personne** dans son milieu culturel. Ni enfermement autochtone, ni rejet de l'extérieur.

En somme aucune représentation des personnes interrogées ne remet en cause le concept de **folie douce**, qui apparaît comme **constitutif de notre corpus patrimonial immatériel**.

C'est **un schéma singulier de la vie psychique** en contexte créole. Mais une telle figure dévoile plus de problèmes qu'elle n'en résout, puisqu'elle dément un caractère trop simpliste qu'on serait tenté d'attribuer à la « *folie douce* » dans notre espace créole. Elle peut être acceptée, dans la réalité, comme une face de Janus cachant nombre d'expressions psychiques bien souvent controversées.

Qu'est-ce que l'on entend par « vrais fous » en Guadeloupe ?

Les personnes nous disent qu'« *Un vrai fou est un fou reconnu par la société. Sa folie a été déterminée, par un médecin ou par la population qui le considère et le juge comme étant fou de par son comportement violent verbalement ou sa façon de faire.l'individu déclaré: vrai fou, est une personne qui a perdu la tête ou la raison. Cette perte de la tête ou de la raison est visible via les actes, paroles dites, mimiques qui sortent de l'ordinaire. Il est dit fou car il ne rentre pas dans le moule de la société, il ne respecte pas les règles, les critères, les comportements dits normaux définis par la société* ».

L'importance **du regard de l'autre sur la folie** est fondamentale. Cet autre, comme élément d'une société d'appartenance, qui distingue un vrai fou de ceux qui ne le sont pas. Une telle reconnaissance fait implicitement référence à un niveau **d'expertise culturelle** de la population qui juge le vrai fou à partir de critères comportementaux qu'elle a intégrés.

« *Le Vrai fou ce serait celui qui fait des choses incohérentes, il a des actes violents. Lorsque les maladies psychiatriques sont avérées avec une notion irréversible* ».

« *C'est celui qui a fait des actes ayant causé à autrui des blessures ou même tuer. Contrairement à celui atteint de " folie douce " qui lui ne cause aucun dommage aux autres. Cette personne devient déraisonnée, agressive incontrôlable, elle fait tout et n'importe quoi* »

Une autre explication est aussi, « *Vrai fou : je dirai que le guadeloupéen pense plus en lien avec les crackés, les addictions ceux qui décompensent à la suite de toxiques* » « *Ce sont les malades mentaux, ayant un profil psychiatrique dangereux...* »

En somme , les vrais fous peuvent être des fous reconnus par la communauté à partir de **savoirs culturels**, d'autres reconnus comme **malades mentaux** à partir de **connaissances rationnelles**. Mais culturellement, ils sont tous considérés **comment violents** envers les autres, ils **sont jugés dangereux** pour la société. On parlera de **fou enragé**, Son niveau de **dangerosité** fait qu'il mérite **d'être enfermé** pour l'isoler des autres.

Mais **s'agissant du soignant exerçant en psychiatrie comment va-t-il à son tour se positionner** dans ce contexte ? Surtout à propos de **la souffrance chez le fou ?**

Le statut de la souffrance chez le fou

Ce qui est plus difficile à admettre c'est la souffrance exprimée à travers la violence des vrais fous. Cette forme de violence qui surgit parfois pour se défendre d'une attaque imaginaire dans un processus de pensées délirantes. Pourtant, si la maladie mentale ne tue pas, elle peut être **source d'une très grete souffrance**, pouvant aboutir parfois à des conduites suicidaires. Mais il est difficile pour la famille d'admettre cette souffrance..... Pourquoi ? En grete partie parce qu'elle cache la sienne. Celle d'assumer pour la vie le sort de la folie dans sa lignée, **« moum fou en fanmi la »** un fou dans la famille, très lourd à porter.

§- Quelle cohabitation entre culture créole et culture savante en psychiatrie

Le premier élément qui symbolise la folie pure et dure, en Guadeloupe est la dangerosité envers les autres. La personne atteinte a perdu la tête, le contrôle d'elle-même et est envahie par la violence. Mais **la psychiatrie moderne** ne réduit pas la maladie mentale à ce strict scénario et **cette différence** développe quelques **divergences** dans le microcosme local.

Cette **« folie douce »** autant que celle du **« fou enragé »** nous paraissent **chargées de paradoxe et d'ambiguïté** avec des contours hétérodoxes, difficiles à décrypter.

Maladi voyé : la maladie envoyée

En Guadeloupe quelles que soient les maladies, elles peuvent avoir **une étiologie magique..**

Le délire de persécution, qu'il existe devient difficile sinon quasiment impossible à être considéré comme un trouble psychiatrique majeur. Chacun trouve assez facilement son **« persécuteur potentiel »** qui lui veut du mal, puisqu'il est tellement facile d'être envié et jaloué, pour presque tout. Ce qui vous oblige à être en permanence dans une posture de méfiance faisant de vous un **« persécuté en puissance »**. Dans cet entendement les gens sont désignés comme **« mové moum » mauvais gens**. Pourquoi ? Parce que **« yo ka fè sòsié » ils pratiquent la sorcellerie**, ils font **« le mal »**. Dans un tel contexte c'est le **« gadèd-zafé » quimboiseur**, qui fait et défait le mal. Toutes les générations, quel que soit le milieu social, sont concernées, car elles accaparent des pans de croyances transmises par leurs ascendants et sont baignées dans l'univers culturel de la vie quotidienne. Ainsi, à côté d'une médecine officielle réglementée perdue, de façon officieuse et tout à fait inavouée, le créneau **des soins parallèles** occupé par les **quimboiseurs, séanciers** et autres **gadèd-zafé**, fréquemment consultés pour des soins, des conseils ou des aides, mais on les croit capables de jeter un mauvais sort, surtout qu'il s'agit de la maladie mentale.

Soigner avec la magie du « kenbwa »

La magie du **« kenbwa » quimboiseur**, se situe dans la sphère familiale privée. Avec ce scénario, les personnes autour du patient ont une confiance sans limite dans le pouvoir du quimboiseur pour conjurer le mal qui envahit le fou. Il préconisera une **« liste » (document en annexe)** plus ou moins longue de prescriptions.

-Des **bains** avec 3 sortes (ou plus) de feuillage comme les feuilles de **zakasia, de menné vini, de zéb à fè** bien odorantes le plus souvent.

-Puis en **friction** un mélange composé par lui-même.

-Des **décoctions** avec des herbes mélangées par exemple à du sel, de l'eau de mer à boire.

-Des **produits** pour **chasser les esprits** de la maison : **camphre, safécida, encens** etc.

-Des **mots magiques** à répéter, **des prières** à faire etc.

Ces **soins parallèles** s'étendent même aux maladies dites somatiques, comme les cancers, les affections de la peau, les paralysies etc, qui sont autant de « **maladi-voyé** » *maladies* envoyées.

Quelle adéquation entre les attentes de la population et les propositions de la psychiatrie classique ?

D'un côté l'entourage, la famille et le fou lui-même **adhèrent à la magie**, au surnaturel. D'un autre côté **l'autorité médicale** composé de psychiatres européens et de psychiatres autochtones qui détiennent une formation classique, scientifique par rapport à la psychiatrie, ne véhiculent pas les croyances des populations sur place. Donc trouver l'adéquation entre le soin prodigué par la psychiatrie et la croyance du guadeloupéen est très hasardeux. Car il existe, ce que nous nommons un **désaccord fondamental**.

La cohabitation implicite **magie-sciences médicales** crée d'énormes paradoxes

De la difficulté d'être soignant en psychiatrie

Régulièrement le soignant est **balloté entre croyances, superstitions** et désir de **rationalité**.

On peut dire que l'association des pratiques magico-religieuses dans l'espace psychiatrique reste cletestine en Guadeloupe ... Mais on connaît la force des actions cletestines, elles sont tenaces et échappent à tout contrôle.

En termes de perspectives

Les enjeux dans le domaine de la santé, particulièrement pour les soignants en psychiatrie en termes d'adéquation entre les soins proposés et les attentes de la personne soignée, doivent être cernés.

Les croyances sont têtues

À une psychiatrie moderniste s'oppose une compréhension profane ethnocentrée qui campe la folie et son voisinage dans une acception magico-religieuse, donc du **surnaturel**. Dans cette vision du monde, les croyances sont conservées comme un précieux lègue laissé par les ancêtres, qui peut avoir une fonction auto-protectrice. C'est aussi le symbole d'un archétype originel collectif qui assure la pérennité de savoirs locaux, face aux invasions conceptuelles successives.

Quid d'un état des lieux de la Recherche

Des questions fondamentales demeurent, à savoir : comment s'articulent les savoirs locaux et les savoirs scientifiques pour aborder les personnes souffrant de pathologies mentales en Guadeloupe, compte tenu des croyances vivaces existantes ? Quelles sont les connaissances dont nous nous servons et qui ne sont pas inscrites dans les livres ? Quelle en est leur validité ? Serions-nous dans une démarche ethnocentrique qui peine à s'assumer ?

En Guadeloupe, comme dans l'hexagone les recherches sont attendues (*Appel de la Cours des Comptes en faveur d'un renforcement de la recherche, pour l'efficacité des soins en psychiatrie, 2011, 2021*), mais la question est de savoir qui va les réaliser ? Qui se sent légitime pour réfléchir, écrire et publier sur la folie ? Les médecins ? Les infirmiers ? Les familles ? Les malades eux-mêmes ?

Néanmoins en termes de repères, le développement d'une recherche pluridisciplinaire, de terrain en psychiatrie et santé mentale paraît nécessaire, pour l'approche thérapeutique des personnes souffrant de troubles mentaux en Guadeloupe

§- Bibliographie

- Bernabé, J.** (2009) « Complémentarité entre francophonie et créolité dans les Antilles » Actes du Colloque FLE 2009, In Cuadernos de Lingüística / U.P.R. Working Papers vol.2 no.2 ISSN 1942-0919
- Bernabé J. Chamoiseau P. Confiant R.** (1989) « éloge de la créolité » édition Gallimard.
- Benoist J** (1996) « Soigner au pluriel : essais sur le pluralisme médical, Karthala
- Bougerol, C.** (2008) « Actualité de la sorcellerie aux Antilles », Cahiers d'études africaines [En ligne], 189-190 | 2008, mis en ligne le 08 avril 2011, URL : <http://etudesafricaines.revues.org/10612>
- Cabord-Masson, G.** (1985) « La femme noire esclave américaine », Département des Recherches Sociopolitiques à l'Association Martiniquaise d'Éducation Populaire (A.M.E.P.)
- CM98** (Mai 2015) « Retrouver l'identité des aïeux esclaves des Antillais » In « Limyè ba Yo » 23mai.cm98.fr/retrouver-lidentite-aieux-esclaves-antillais/
- Dabrimon, M** (1995) La santé communautaire mythe ou réalité le cas de la Guadeloupe » thèse de Doctorat, Sociologie , Université Paris V René Descartes.
- Degoul, F.** (2004), "L'imaginaire de L'esprit-d'esclave-au-trésor en Haïti et en Martinique, son rapport différencié à la mémoire collective de l'esclavage : du témoignage à la compensation", 71-93, Recherches
- Eynaud, M.** (2015) « Histoire des représentations de la santé mentale aux Antilles. La migration des thérapeutes » L'Information psychiatrique, 2015, Volume 91, Numéro 1
- Glissant, E.** (1997) « Traité du Tout-Monde. Poétique IV », Gallimard ;
- Hamel, J.** (1997) « La socio-anthropologie, un nouveau lien entre la sociologie et l'anthropologie » Socio-anthropologie [En ligne], 1 | 1997, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 30 août 2017. URL : <http://socio-anthropologie.revues.org/73> ; DOI : 10.4000/socio-anthropologie73
- INED** (2012) « Les ultramarins, si loin, si proches de la métropole » In le Monde du 24.04.2012. En ligne <http://www.lemonde.fr>
- Jaccard, R.** (2015) La folie, PUF, 8^{ème} édition
- Nathan, T.** (2010) « Pratiquer l'ethnopsychiatrie» in Santé mentale N°145 - Février 2010.
- Rey-Hulman D.,** (1989) « Les temps du rhum en Guadeloupe », Terrain, n° 13, pp. 87-91.
- Rey, N.** (2009) « Le mouvement social de 2009 en Guadeloupe : lutte pour l'indépendance ou nouveau modèle de mobilisation dans un monde en crise ? » In Africultures les mondes en relation du 27 juillet 2009. En ligne <http://www.africultures.com> .
- Rodriguez J.M.M.** (2013). « Qu'est-ce que la Caraïbe ? Vers une définition géographique. » In Cruse & Rhiney Éditions Caribbean Atlas
- Rocher, G.** (1992) «Culture, civilisation et idéologie», La notion de culture , Montréal: Éditions Hurtubise.
- Sterlin, C.** (2006), « Pour une approche interculturelle du concept de santé » in, Ruptures, revue transdisciplinaire en santé 11 (1): 112-121.
- Tabboni, S.** (2007) « De l'ambivalence sociale à l'ambivalence culturelle » . Cahiers internationaux de sociologie, 123,(2), 269-288. doi:10.3917/cis.123.0269.
- Vonarx, N.** (2012) « le vodou haïtien » Presses universitaires de Rennes

"Liste" de quinboiseur

N. d. Bain. 6. du matin. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

(COM n°10) Evaluer un article scientifique, quel référentiel ? A propos de quelques obstacles à la co-construction d'un référentiel dans un contexte d'accompagnement doctoral

Lionel Dechamboux, Lucie Mottier Lopez, Celine Girardet, et Natalia Constenla Martinez

****Résumé court****

L'usage d'un référentiel de compétences est fréquent dans de nombreux domaines (particulièrement dans la formation et le monde professionnel) et la recherche a souvent étudié la manière dont les évaluateurs s'en saisissent (e.g., Figari & Renaud, 2014 ; Postaux, Bouillard & Romainville, 2010). Cependant, il est rare de dévoiler les secrets de fabrication d'un tel référentiel, les discussions qui participent à son élaboration.

Dans le cadre d'un projet d'accompagnement, des doctorants de l'Université de Genève ont été amenés (et formes) à rédiger, soumettre, évaluer un article scientifique (dans une modalité ouverte et collaborative) ainsi qu'à co-construire un référentiel de compétences à évaluer un article scientifique. C'est ce dernier élément qui sera l'objet de cette communication.

Lors de treize séances, les doctorants, leur directrice de thèse et des membres de son équipe de recherche ont débattu pour élaborer ce référentiel. Les échanges ont été enregistrés en audio et huit séances d'une transcription intégrale.

Par une analyse de contenu, les obstacles à la co-construction de ce référentiel ont été repérés, catégorisés notamment à propos de la distinction entre "identifier" et "maîtriser" pour désigner les compétences.

Après avoir situé le contexte et la méthodologie, nous présenterons les analyses réalisées à propos des obstacles rencontrés lors de cette co-construction, les catégories retenues et donnerons à voir quelques résultats en montrant la manière dont les acteurs ont pu les dépasser. Nous soulignerons le caractère formatif de cette démarche qui passe par la volonté de ne pas nier les obstacles inhérents à cette co-construction mais au contraire de les remettre sur l'ouvrage jusqu'à l'obtention d'un consensus. Ces obstacles ont constitué des affordances (Gibsons, 1986/1979 ; Luyat & Regia Corte, 2009) qui tout à la fois ont entravé le processus de construction du référentiel et permis un apprentissage en profondeur chez les participants.

****Résumé long****

Cette proposition de communication porte sur un dispositif de conformation destiné à des doctorants en sciences de l'éducation dans une université de Suisse romande. Ce dispositif cible particulièrement les compétences d'écriture scientifique en proposant aux doctorants de soumettre un article dans une revue scientifique réelle, ainsi que d'évaluer un article scientifique écrit par un pair (dans une modalité ouverte et collaborative). Sur la base de ces expériences, les doctorants ont été amenés à co-construire un référentiel définissant les compétences en jeu qu'il s'agit d'évaluer un article scientifique. Ce dispositif, inscrit dans une orientation théorique définie, a été pensé comme étant une "évaluation continue pour apprendre durablement", dont les fondements seront présentés lors de la communication. Dans cette orientation, les doctorants ont expérimenté des évaluations entre pairs novices et experts.

La communication se propose d'étudier plus particulièrement la co-construction du référentiel de compétences à évaluer un article scientifique. Cette focalisation sur le référentiel et sa construction collaborative nous paraît d'autant plus pertinente que si l'usage de référentiels est courant, largement étudiée par la recherche (e.g., Figari & Renaud, 2014 ; Postaux, Bouillard & Romainville, 2010), les

rouages de leur construction le sont beaucoup moins. Dans ce processus, Chauvigne (2010) souligne les enjeux des co-élaborations et des ajustements successifs que l'on s'agit de construire progressivement des significations partagées entre des acteurs qui ont des attentes et des valeurs liées à leurs propres identités et activités professionnelles. Balas (2016), quant à lui, examine les dilemmes susceptibles de fonder la construction négociée d'un référentiel de compétences professionnelles et ses effets développementaux.

En lien avec l'axe 1 du colloque "L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?", notre communication examinera plus spécialement les obstacles qui ont émergé lors de la co-construction du référentiel de compétences, y compris pour interroger la pluralité des contextes et identités convoqués, et la multiréférentialité (Mottier Lopez, 2007) qui s'exprime lors des débats à propos de ces obstacles. Nos questions principales de recherche sont ainsi les suivantes : quels sont les principaux obstacles rencontrés lors de la co-construction du référentiel de compétences impliquant des doctorants ayant des profils de compétences et identités professionnelles différents ? Dans quelle mesure ces obstacles ont-ils représenté des freins ou des leviers pour engager des processus de développement et d'apprentissage liés à la référentialisation ?

Contexte et méthodologie

La co-construction du référentiel s'est échelonnée entre novembre 2019 et juin 2021. Il est hébergé sur une plateforme numérique spécialement conçue pour ce type de démarche. Sur les treize séances constitutives du processus, huit séances ont été enregistrées et ont fait l'objet des présentes analyses. Sur ces huit séances, une a eu lieu en présentiel et sept autres en vidéoconférence. Hors des deux accompagnatrices du projet, douze doctorants ou jeunes docteurs ont participé à cette démarche. Certains sont au début de leur thèse, d'autres viennent de la soutenir. Certains exercent une profession en plus de la thèse, d'autres pas.

Les séances ont fait l'objet d'une transcription intégrale puis d'une analyse qualitative de contenu (Bardin, 1993). La communication ciblera plus spécialement sur une thématique qui a fait l'objet de nombreux échanges : la distinction entre "identifier" et "maîtriser" pour désigner la ou les compétences. Chaque passage traitant de ce thème a été précisément identifié. Pour chacun d'entre eux, trois catégories ont été inférées dans les échanges : les arguments enfoncés pour chacun des termes concernés, l'origine des arguments, les obstacles à la construction d'un sens partagé pour parvenir à un consensus entre les participants.

Résultats

Les analyses, encore en cours à l'heure de rédiger cette proposition, ont permis de repérer divers obstacles à une définition vue comme partagée du référentiel. Nous les présenterons en détail lors de la communication. Ceux que nous pouvons déjà évoquer ici : la définition attribuée aux deux termes par chaque participant, le sentiment de compétence des participants, la perception de ce qui est effectivement réalisé pendant l'activité d'évaluation d'un article scientifique (auto-analyse de sa propre activité et autoévaluation de celle-ci), la structure de l'outil-référentiel proposé, la compréhension de la taxonomie de Bloom (1956), les modèles théoriques sous-jacents des participants (et notamment à propos de la compréhension d'un texte ou encore de la notion de compétence), les valeurs, la compréhension par les participants de la finalité du référentiel, les obstacles liés à la situation de communication.

Ainsi, nous présenterons et commenterons ces différents obstacles en les illustrant par des exemples issus de ces échanges. Nous montrerons comment ces obstacles n'auraient pas vocation, dans un tel dispositif, à être éliminés. En effet, en tant qu'affordances (Gibsons, 1986/1979 ; Luyat & Regia Corte, 2009) qui, certes, entravent, ralentissent le processus d'élaboration du référentiel, nous formulerons l'hypothèse qu'ils permettent un apprentissage en profondeur chez les participants à ce dispositif.

Conclusion

La co-construction d'un référentiel présente de nombreux obstacles qui ne sont pas à sous-estimer. Ils peuvent parfois ralentir considérablement le processus de décision dans une modalité démocratique de discussion pendant laquelle chaque point doit faire l'objet d'un consensus.

Cependant, bien qu'ayant été perçu comme un frein à l'aboutissement du produit ni (le référentiel), il est également possible de considérer, en reprenant la visée initiale de ce dispositif d'accompagnement doctoral, que ces obstacles ont été un des vecteurs de cette démarche formative. In ne, ces obstacles peuvent être certes contraignants mais permettent dans le même temps un approfondissement accru par les participants. Notre hypothèse interprétative est qu'ils sont bancaes à leurs apprentissages, leur compréhension de leur propre activité d'évaluateur d'article scientifique et peut-être à leurs compétences d'auteur d'article scientifique. C'est à ce titre qu'ils ont été désignés ici comme des affordances.

Mots-clés : référentiel, co-construction, évaluation d'article scientifique, affordance, multiréférentialisation, accompagnement doctoral

Références bibliographiques

- Balas, S. (2016). Referentialisation et travail au carre : illustration avec des masseurs-kinesitherapeutes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 143-156. <https://doi.org/10.4000/dse.1307>
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Hetbook I : The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc
- Chauvigne, C. (2010). Les référentiels en formation, *Recherche et formation [En ligne]*, 64, <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Methodologie d'évaluation en education et formation*. De Boeck.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Original work published in 1979).
- Luyat, M. & Regia-Corte, T. (2009). Les aordances : de James Jerome Gibson aux formalisations recentes du concept. *L'Annee psychologique*, 109, 297-332. <https://doi.org/10.4074/S000350330900205X>
- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautes de pratique dans les entretiens de coevaluation. In A. Jorro (Ed.), *Evaluation et developpement professionnel* (pp. 153-167). L'Harmattan.
- Postiaux, N. Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Referentiels de compétences a l'université, *Recherche et formation [En ligne]*,64 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>

(COM n° 11) Le processus de multiréférentialisation tout au long de l'activité évaluative : Comment les enseignants attribuent du sens aux productions des élèves dans une épreuve ?

Salvisberg Miriam et Mottier Lopez Lucie

****Résumé long****

Cette communication a le but d'exposer quelques résultats sur l'évaluation des apprentissages vue comme une activité complexe et située. En particulier, la contribution se focalise sur le processus de *multiréférentialisation* que les enseignant·es mobilisent pour attribuer du sens aux productions des élèves, dans notre cas, dans une épreuve certificative en mathématiques. Mottier Lopez (2017), à la suite de la modélisation de la référentialisation forgée par Figari (1994 ; Figari & Remaud, 2014), conceptualise la multiréférentialisation comme une relation de co-constitution entre repères (éléments que l'enseignant·e évoque tout au long de son activité évaluative en tant qu'arrière-fond interprétatif, mais non directement mobilisés pour interpréter les référés), référents (« ce par rapport à quoi » l'interprétation de l'enseignant·e se réfère de façon tangible) et référés (« ce à partir de quoi » sur les traces produites par l'élève l'interprétation porte). Dans ce rapport réciproque, différents processus sont possibles, dont certains relèvent d'une transformation. Ces processus peuvent être problématisés selon si les référents (qui se transforment potentiellement) sont formels/informels, et s'ils sont préexistants/émergents dans leur mise en relation avec les référés. Par exemple, il existe des repères préexistants qui ne seront pas nécessairement convoqués lors de l'interprétation mais qui sont mobilisés et utilisés lors d'autres moments du processus évaluatif, par exemple pour la construction de l'épreuve. À la suite de ces propositions, notre recherche doctorale a posé le questionnement suivant : quels processus de transformation la multiréférentialisation engage-t-elle ? À quel moment de l'activité évaluative, les repères, les référents et les référés sont convoqués par les enseignant·es et pour quels usages ?

Après avoir présenté quelques éléments théoriques et le questionnement, la communication a exposé la méthodologie. Notre thèse a été menée dans le canton du Tessin auprès de six enseignant·es de l'école obligatoire pendant l'année scolaire 2016-2017. S'inscrivant dans une approche compréhensive et interprétative, notre étude vise à saisir le point de vue des enseignant·es et la logique de leur activité évaluative dans leur contexte d'exercice professionnel. Le dispositif de récolte des données s'appuie sur l'articulation de différentes méthodes d'observation et techniques de verbalisation en action :

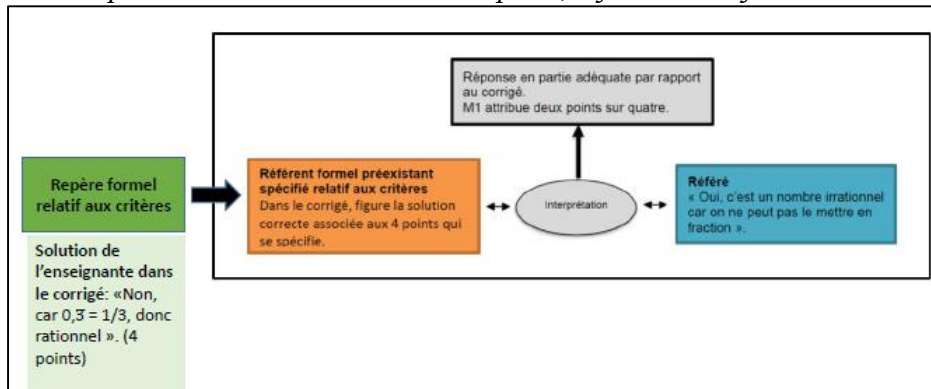
- des entretiens de remise en situation par des traces matérielles (selon Theureau, 2010) ;
- des entretiens d'autoconfrontation (selon Theureau, 2006) (avec le support des observations en classe afin d'avoir des traces pour l'autoconfrontation) ;
- des entretiens de verbalisation à voix haute sur des traces (selon Theureau, 2004, 2006) ;
- des entretiens semi-structurés (Blanchet, 1985 ; Blanchet & Gotman, 2015).

La communication a discuté les résultats de la thèse qui concernent d'abord les processus de transformation, c'est-à-dire les combinaisons possibles de co-constitution entre repères, référents et référés, selon les catégories formel, informel, spécifié, préexistant et émergent. Par exemple, comme illustré dans la Figure 1, un *repère formel* (dans ce cas un critère écrit dans le corrigé de l'enseignante) devient un *référent formel préexistant spécifié* dans l'interprétation en se transformant. Il s'agit d'un

réfèrent car il est utilisé effectivement lors de l'interprétation de la réponse de l'élève. Il est préexistant parce qu'il est écrit dans le corrigé sous forme de repère formel. Il se spécifie lors de l'interprétation notamment pour permettre de prendre en compte des singularités. Par exemple, dans le corrigé, la solution correcte est associée à 4 points. Lors de l'interprétation, l'enseignante explicite comment il attribue ces 4 points.

Figure 1

Un exemple de la co-constitution entre repères, référénts et référés



Les recherches en évaluation (Mottier Lopez, 2017 ; Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) ont montré que les référés peuvent être potentiellement hétérogènes et porter sur des dimensions dites «situées», c'est-à-dire que lorsque les enseignant-es interprètent les réponses des élèves, ils mobilisent des référés de différents ordres qui découlent de différents contextes. Nos données confirment ces résultats et montrent que dans la plupart des cas, les enseignant-es prennent en compte des référés relatifs aux critères (rattachés aux propriétés propres à l'objet à évaluer). Toutefois, dans certains cas, les enseignant-es se réfèrent à des référés rattachés à d'autres dimensions et contextes comme la relation enseignant-élève, les normes de la microculture de leur classe (Mottier Lopez, 2008), la tâche évaluative, la représentation du niveau de compétences mathématiques de l'élève et l'attitude de l'élève. C'est en ce sens que notre communication s'inscrit dans l'axe 1 du colloque, interrogeant la relation entre l'activité évaluative et les contextes potentiellement pluriels qu'elle convoque.

De plus, nos données ont mis en évidence des référés de différents ordres qui ont des usages différents par rapport à la fonction certificative initiale de l'activité évaluative. Si certains référés sont plus spécialement utilisés pour attribuer des points et décider de la pertinence de la réponse de l'élève, d'autres sont mobilisés plus spécialement pour rédiger des commentaires formatifs, d'autres encore pour orienter l'analyse des démarches des exercices des élèves dans une approche holistique. Par exemple, certains référés liés aux normes de la microculture de classe, comme continuer à calculer jusqu'à deux chiffres après la virgule, dans une division, sont utilisés essentiellement pour prendre une décision au niveau formatif : par exemple, signaler à l'élève ce type d'erreur. Si l'élève n'écrit pas les deux chiffres, dans la majorité des cas, l'enseignant-e rédige un commentaire écrit sur l'épreuve en attirant l'attention de l'élève. En revanche, certains référés liés à la représentation que l'enseignant-e a du niveau de compétences mathématiques de l'élève semblent être mobilisés essentiellement afin d'orienter la correction de l'enseignant-e, par exemple pour décider de contrôler toutes les étapes de l'exercice parce qu'il est probable que l'élève a trouvé une solution originale.

L'intérêt d'analyser comme nous le proposons le processus de multiréférentialisation, en tant que processus situé et dynamique, est que les résultats obtenus permettent d'identifier précisément quand et pour quelle raison les enseignant·es sont susceptibles de mobiliser des référents autres que ceux qui sont directement liés à l'objet de savoir évalué (comme les critères d'évaluation), incluant d'autres dimensions pédagogiques ou pragmatiques. Nos résultats nous amènent à penser qu'il est ainsi possible de rendre les enseignant·es plus conscient·es des processus à l'œuvre dans leur interprétation des productions des élèves, y compris pour limiter les biais mis en évidence par les études docimologiques.

Références bibliographiques

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e éd.). Armand Colin. Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.

Mottier Lopez, L. (2017) Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant, *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:100100>

Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12-29. <https://doi.org/10.4000/ced.706>

Salvisberg, M. (2021). *L'activité évaluative certificative en situation produite par des enseignant·es du primaire et secondaire I du canton du Tessin : de la conception de l'épreuve écrite à l'interprétation des informations recueillies et à leur exploitation* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive-ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157071>

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire* (2e éd.). Octarès Éditions.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octarès Éditions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322. <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>

(COM n°12) Comment les futurs enseignants de français en formation initiale d'enseignant mettent-ils en œuvre la métacognition au sein de leur préparation de stage ? Les effets d'un dispositif de formation à la métacognition.

Elise Barbier et Stéphane Colognesi

****Résumé court****

De nombreux travaux ont montré les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant, Grégoire, & Desoete, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018). Malgré ces bénéfices, il apparaît que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques de classe (De Paepe et al., 2015). D'une part, parce qu'ils ne sont pas nécessairement formés à cela et, d'autre part, car ils ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Lafortune & Fennema, 2003).

Or, la métacognition n'est pas automatique, elle requiert une intervention de l'enseignant (Büchel, 2015 ; Schunk, 2001). Et pour que les enseignants mettent en place des dispositifs qui suscitent la métacognition, il est nécessaire pour eux d'en avoir compris les fondements théoriques et de disposer d'une variété de façons de la mettre en œuvre concrètement dans leurs pratiques et ce relativement aux pratiques de la métacognition par les futurs enseignants de français.

Face à ces constats, nous avons construit le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition, Auteurs, 2020), sur la base de fondements théoriques du domaine, présente à l'ADMEE 2020. Cette année, l'objectif de notre communication est de donner à voir les premiers résultats du dispositif et ce relativement aux pratiques de la métacognition par les futurs enseignants de français. Pour ce faire, 25 préparations de stage ont été analysées pour comprendre si et comment les étudiants planifient ces temps de métacognition avec leurs élèves. Des entretiens ont aussi été menés auprès de 20 étudiants. Il ressort des analyses de contenus qu'un dispositif de formation en alternance est mieux que pour implanter de nouvelles pratiques. Par ailleurs, les analyses des préparations de leçons des étudiants destinées aux élèves du secondaire démontrent que des questions métacognitives ont pris place dans les planifications des enseignements à des degrés divers en fonction du parcours de l'étudiant.

****Résumé long****

De nombreux travaux ont montré les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant, Grégoire, & Desoete, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018), et notamment sur le développement de leurs compétences lectorales et scripturales (Auteurs, 2020 ; De Croix, Penneman & Wyns, 2018 ; Koster, et al., 2015 ; van Weijen & Janssen, 2018). Son utilisation encourage les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils savent, à comprendre le raisonnement qu'ils utilisent pour résoudre des tâches, et donc à construire de nouvelles connaissances (Veenman, 2012). L'engagement dans la métacognition développe également un plus grand sens de l'efficacité personnelle (Auteurs, 2019a) ; elle conduit à une prise de conscience des progrès et de la façon dont on apprend, mais également à une meilleure relation avec les connaissances (Wilson & Bai, 2010). Ce domaine de recherche connaît un grand développement et a pris une place majeure dans le champ de la psychologie et de l'éducation (Berger & Bûche, 2012 ; Desoete & Ozsoy, 2017 ; Veenman, 2012). Les premiers travaux de Flavell définissent les connaissances métacognitives comme étant " des

connaissances et des croyances accumulées avec l'expérience et stockées en mémoire à long terme " (Flavell, 1985, p. 31). Pour sa part, Brown (1987) considère deux significations à la métacognition : la connaissance qu'un individu détient de son propre fonctionnement et la manière d'en prendre conscience. L'auteur envisage les processus métacognitifs comme les activités de planification, de prévision, de pilotage, de guidage et de contrôle des résultats. Ces derniers renvoient donc au savoir procédural d'un sujet (Veenman et al., 2006, p. 4). Par ailleurs, les études de Veenman (2012) permettent d'identifier trois moments durant lesquels la métacognition peut être favorisée en situation scolaire : avant, pendant et après l'action.

Toutefois, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques enseignantes (De Paepe et al, 2010, 2015 ; Vlassis, Mancuso & Poncet, 2014), d'une part, parce qu'ils ne sont pas nécessairement formés à cela et, d'autre part, car ils ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Auteurs, 2016). De même, peu d'études se sont intéressées à l'appropriation de ces concepts par les étudiants en formation initiale des enseignants. Or, c'est bien au cœur de la formation que les pratiques pédagogiques peuvent évoluer (Ko, Spammons & Bakkum, 2014).

Toutefois, on sait qu'implanter un " nouveau " concept en formation n'est pas aisé, notamment parce que les étudiants ont tendance à estimer que les discours de la formation (issus de la recherche) ne correspondent pas aux réalités de terrain et pensent que la formation promeut des pratiques d'excellence qui les déstabilisent (Perez-Roux, 2016). Des lors, ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné (Caron & Portelance, 2017) et le mettent à distance quand ils effectuent leur stage (Altet et al., 2013). L'enjeu consiste donc à construire des dispositifs de formation qui amènent les étudiants à penser que ce qui leur est proposé est possiblement transférable dans leurs pratiques de classes.

Des lors, nous avons développé le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition, Auteurs, 2020) qui s'appuie notamment sur les fondements théoriques relatifs à l'AECA (Apprentissage et Enseignement Contextualisé Authentique, (Frenay & Bedard, 2006) et aux postures que les étudiants peuvent prendre pour développer leurs compétences (Auteur, 2017 ; Auteurs, 2019b). Ce dispositif envisage un travail de la métacognition avant, pendant et après les deux stages des étudiants. Il intervient dans le cadre des ateliers de formation pratique et comprend 40 heures par an. Plusieurs types de tâches sont proposées aux étudiants : vivre des situations où ils sont eux-mêmes en activité métacognitive ; préparer des activités de lecture ou d'écriture intégrant la métacognition ; expérimenter ces activités en stage et y recueillir des données comme des réponses aux questions métacognitives posées aux élèves ; analyser les données recueillies et les pratiques, développer des activités permettant aux élèves de mieux réagir aux sollicitations métacognitives, etc. Notre contribution s'inscrit dans l'axe trois du colloque et vise la présentation des résultats du dispositif de FEM. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le dispositif de formation à la métacognition expérimenté avec des étudiants du régendat section français de bac 3[1]. Ensuite, nous présenterons les retombées observées chez les étudiants, relativement aux pratiques planifiées de la métacognition.

Pour ce faire, 25 préparations de stage ont été analysées pour comprendre si et comment les étudiants planifient ces temps de métacognition avec leurs élèves. Des entretiens ont aussi été menés auprès de 20 étudiants. Les propos des étudiants recueillis lors d'entretiens et les préparations de leçons des étudiants ont fait l'œuvre d'une analyse de contenu. Des grilles d'analyses nous ont permis d'identifier des degrés d'appropriation de la métacognition dans les préparations et ce dans l'objectif de dégager différents profils.

Les premières observations montrent tout d'abord que la pratique de la métacognition est peu observée en stage par les étudiants et que son installation s'opère plus largement lorsque le milieu de stage est intéressé d'en apprendre plus dans ce domaine. Ensuite, nos analyses renforcent également l'importance d'un travail qui se déroule dans une perspective intégrative donnant sens

aux contenus enseignés à la Haute Ecole par le terrain et inversement. Ainsi, faire expérimenter une activité travaillée en institut, collecter des données en classe de stage sur cette base, les analyser en formation, et, à partir de là, penser les actions pédagogiques et didactiques ont un impact positif sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. Enfin, il ressort de l'analyse des préparations de leçons de lecture et d'écriture destinées aux élèves du secondaire que des questions métacognitives ont pris place dans les plan cations des enseignements à des degrés divers en fonction du parcours de l'étudiant.

Mots-clés : métacognition, dispositif de formation des enseignants, apprentissage du français

Références bibliographiques

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants reexifs. Obstacles et résistances. Bruxelles : De Boeck.

Auteurs, (2016 ; 2019a ; 2019b ; 2020)

Auteur, (2017)

Berger, J.-L. & Buchel, F. P. (2012). Metacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.

Brown, A., L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, et other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, et understeting* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Buchel, F. P. (2015). De la metacognition a l'educa- bilite cognitive. In F. P. Buchel (Ed.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'ap- prentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestle.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs a l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>

Depaepe, F., De Corte, E., & Verschael, L. (2015). Students' non-realistic mathematical modeling as drawback of teachers' beliefs about et approaches to word problem solving. In B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic aect systems in mathematics educa- tion* (pp. 137-156). Springer International Publishing.

Depaepe, F., De Corte, E., & Verschael, L. (2010). Teachers' approaches towards word problem solving : elaborating or restricting the problem context. *Teaching et Teacher education*, 26(2), 152-160.

Desoete, A., & Ozsoy, G. (2017). Introduction: Metacognition, more than the Loch Ness monster. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/266>

Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Eds). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Focant, J., Gregoire, J., & Desoete. (2006). Goal- setting, planning et control strategies et arithmetical problem solving at grade 5. In A. Desoete & M. Veenman (Eds.), *Metacognition in mathematics education* (pp. 51-72). Netherlets: Leiden University.

Frenay, M., Bedard, D. (2006), Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp. 123-136). Paris, FR : PUF.

Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Evaluation d'un dispositif d'enseignement apprentissage en résolution de problèmes mathématiques : Evolution des comportements cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels d'un résolveur novice et expert. *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 4(1), 37-66.

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research et evidence*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Education; Englet: CfbT Education Trust.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

Lafortune, L., & Fennema, E. (2003). Croyances pratiques dans l'enseignements des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Quebec : Presses de l'Université du Québec.

Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation (en ligne)*, e-305,11-22.

Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory et self-regulated learning. In B.J. Zimmerman, & D.H.

van Weijen, D., & Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A framework for national assessment. *L1-Educational Studies in Language et Literature*, 18, 1-41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.03>

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Aerbach, P. (2006). Metacognition et learning: conceptual et methodological considerations. *Metacognition et Learning*, 1, 3-14.

Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Denitions, constituents, et their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends et Issues in Science Education Metacognition et Learning* (p. 21-36). London, UK : Springer.

Vlassis, J., Mancuso, G., & Poncelet, D. (2014). Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques : analyse des croyances d'enseignants du primaire. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 143-175.

Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions Vive*, 23, 1-17.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE, n° 113, ENS de Lyon.

Forget, A. (2017). Quels sont les différents

(COM n° 13) Évaluer le rôle des parents dans l'élaboration du plan d'intervention : analyse comparée des discours des intervenants scolaires au Québec et en Belgique

Arapi E. et Tremblay P.

****Résumé court****

Depuis 20 ans, la plupart des pays occidentaux intègrent dans leur politique éducative, un projet individualisé pour les élèves à besoins spécifiques appelé plan d'intervention (PI). Selon Tremblay (2018), le processus d'élaboration du PI est une démarche collaborative qui demette la participation active de l'équipe scolaire fournissant les services adaptés à l'élève en difficulté, mais aussi celle des parents de ce dernier. Selon Ruble (2012), la participation active des parents à l'élaboration du PI est essentielle si le programme éducatif doit aider l'élève à développer ses compétences académiques. Cependant, les recherches révèlent un écart entre ce qui est attendu théoriquement, et de ce qui est réalisé dans la pratique lors de l'élaboration du PI (Kurth et al., 2019). D'ailleurs plusieurs recherches anglophones ont souligné que les équipes des écoles doivent accorder la priorité à la participation des parents lors de l'élaboration du PI (Slade et al., 2018; Yell et al. 2015). Toutefois, peu de recherches francophones ont étudié le rôle du parent lors de cette démarche. L'objectif de cette communication est d'évaluer la place consacrée aux parents par l'équipe scolaire lors de l'élaboration du PI dans deux systèmes scolaires francophones : au Québec et en Belgique. Cette communication repose sur un devis de recherche qualitatif. Une analyse thématique s'appuyant sur les sept fonctions du PI de Tremblay et Belley (2018) explore le rôle des parents dans l'élaboration du PI à partir des discours des (n=16) intervenants scolaires (direction, enseignant, orthopédagogue). Au regard des résultats, le rôle des parents est valorisé lors de la planification, collaboration, identification et la communication. Or le rôle des parents est quasi inexistant lors de la prise de décision sur les différentes accommodations pédagogiques, l'évaluation et la régulation du PI. L'analyse relève des différences sur le rôle des parents dans les étapes de la conception du PI dans les deux systèmes scolaires étudiés.

****Résumé long****

Le plan d'intervention (PI) est un outil pédagogique mis en œuvre dans de nombreux pays occidentaux pour individualiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves ayant des besoins spécifiques (Bhroin, King et Prunty, 2016, Mitchell, Morton et Hornby, 2010 ; Rätty, Vehkakoski et Pirttimaa, 2019). En effet, le document relatif aux PI, qui décrit entre autres les objectifs éducatifs de l'enfant ainsi que les services et les aménagements spécifiques qui seront fournis, doit être élaboré en consultation avec le ou les parents. Dans cette démarche visant à soutenir la scolarisation des élèves à besoins particuliers, l'implication parentale est une composante importante (Goldman et Burke, 2017) et un facteur incontournable dans la réussite de l'élève (Castro et al., 2015)

Plusieurs recherches se sont intéressées au rôle du parent lors de la conception du PI en analysant particulièrement la place des parents lors des rencontres avec l'équipe scolaire (Goldman et Burke, 2017). Bien que l'importance de la participation active des parents ait été reconnue dans la littérature, les recherches ont relevé plusieurs lacunes (Kurth et al., 2019). En effet, plusieurs recherches révèlent des écarts entre la théorie et la pratique dans la démarche du PI (Mueller & Vick, 2019). Les recherches indiquent notamment des difficultés au niveau de la communication, de la prise de décision, de la confiance, de la collaboration entre les parents et l'équipe-école de PI. À titre d'exemple, Childre & Chambers (2005) ont constaté que les parents déclarent avoir le sentiment d'être des récepteurs passifs d'informations dont le rôle principal était de répondre aux questions. Selon Resch et al. (2010), les parents ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment d'occasions de participer

pleinement à l'éducation de leur enfant (Resch et al., 2010). Or, en principe, le plan d'intervention devrait offrir aux parents de l'élève en difficulté d'apprentissage et de comportement plusieurs occasions de s'impliquer lors de la conception du PI. L'objectif de la communication est d'analyser et d'évaluer le rôle des parents dans la conception du plan d'intervention de deux systèmes scolaires francophones, le Québec et la Belgique (Wallonie) à partir du discours des différents membres de l'équipe-école. Pour ce faire, trois questions guident cette communication : (1) quel est le rôle du parent dans la conception du plan d'intervention ? (2) Selon les discours des intervenants scolaires, existe-t-il des différences sur le rôle des parents ? (3) Dans quelle mesure le rôle du parent dans la conception du PI varie-t-il en fonction des deux systèmes scolaires ?

Cette communication repose sur un devis de recherche qualitatif. L'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu » permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Miles et Huberman 2009). Il s'agit d'une approche systématique de codage, de catégorisation et de mise en relation des discours recueillis, afin de cerner les idées et les représentations des personnes interviewées. L'analyse est faite en suivant les étapes de préanalyse, codification, catégorisation, mise en relation et élaboration des conclusions. La base de données est construite à partir 16 entrevues (n=8 entrevues pour chaque système scolaire) provenant de deux systèmes scolaires francophones. Plus précisément, l'échantillon est constitué de n=9 enseignants, n=5 directions et n=4 conseillers/orthopédagogue qui se sont prêtés à une entrevue semi-dirigée. Pour faciliter le codage, une grille d'analyse a été élaborée en s'appuyant sur le modèle fonctionnel des plans d'intervention selon Tremblay et Belley (2018). Les fonctions suivantes sont analysées: 1) *la communication* comprend des échanges orientés vers les besoins spécifiques de l'élève et l'élaboration d'un plan afin d'y répondre, 2) *l'identification* comprend des échanges sur les besoins et les forces de l'élève pour faire un portrait de l'élève 3) *la planification et l'organisation* comprend l'élaboration formelle du plan d'intervention et une distribution des responsabilités entre les acteurs concernés; 4) *la collaboration* permet aux acteurs concertés d'orienter leurs actions pédagogiques vers une même direction afin de favoriser la rencontre des objectifs spécifiques ayant été ciblés, 5) *l'adaptation* comprend les différentes accommodations pédagogiques ou légales autorisées pour l'élève à besoins spécifiques, 6) *l'évaluation et la régulation* ont la vocation d'évaluer les progrès de l'élève à besoins spécifiques et/ou, d'effectuer les ajustements si nécessaire et 7) *la transition* aborde la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuel de l'élève à celui qui lui succède (ex. entrée au préscolaire).

L'analyse du discours des participants a permis d'identifier les sept thèmes selon le modèle de Tremblay et Belley (2018). Selon le personnel scolaire, le rôle des parents est plus valorisé lors de la planification (88 codes sur 288), de la collaboration (66 codes sur 288) et d'identification des besoins de l'élève (46 codes sur 288). Les résultats démontrent que le rôle du parent est quasi inexistant lors de la prise de décision sur les différentes accommodations pédagogiques, l'évaluation et la régulation du plan d'intervention. Au regard des résultats, des différences existent dans les discours des directions, des enseignants et des conseillers. À titre d'exemple, les directions mettent l'accent plus sur le rôle des parents lors de la planification. Or les enseignants valorisent le rôle des parents plutôt en lien avec la communication et la collaboration. En outre, des pistes de réflexion sont proposées pour permettre à l'équipe-école de mieux intégrer les parents lors des différentes étapes de la conception à la mise en place du plan d'intervention.

Mots-clés : plan d'intervention, rôle du parent, élève en difficulté, fonction

Références bibliographiques

- Ní Bhroin, Ó., King, F., & Prunty, A. (2016). Teachers' knowledge et practice relating to the individual education plan et learning outcomes for pupils with special educational needs. *Reach: Journal of Special Needs Education in Irelet*, 29(2), 78-90.
- Mitchell, D., M. Morton, et G. Hornby. 2010. Review of the Literature on Individual Education Plans. *Report to the New Zealet Ministry of Education*. Wellington : Ministry of Education.
- Räty, L., Vehkakoski, T., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35-49.
- Goldman, S. E. et Burke, M. M. (2017). The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education: A Systematic Literature Review et Meta-Analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115.
- Resch, J.A., Mireles, G., Benz, M.R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55, 139-150. doi: 10.1037/a0019473
- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe ordinaire au Canada : une analyse comparative. *Revue éducation comparée*. 18, 87-118.
- Tremblay, P. (2018). Les plans d'intervention au Canada : analyse comparée des fonctions. *Comparative et International Education/Éducation comparée et internationale*, 47(1), 7.
- Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppard, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis of IEP documents. *Intellectual et Developmental Disabilities*, 57, 485-498.
- Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An Investigation of Facilitated Individualized Education Program Meeting Practice: Promising Procedures That Foster Family-Professional Collaboration. *Teacher Education et Special Education*, 42(1), 67-81.
- Childre, A., & Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning et IEP meetings. *Education et Training in Developmental Disabilities*, 217-233.

(COM n° 14) La pertinence et l'adéquation perçues de dispositifs de coenseignement

Philippe Tremblay

****Résumé court****

Dans le cadre d'une recherche portant sur le développement d'un coenseignement intensif au 1er cycle du secondaire, les questions de la pertinence et de l'adéquation perçues (Tremblay, 2012a) de ce dispositif ont été posées. Plus concrètement il s'agit, à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès de coenseignants (n=26) d'identifier leur perception de la composition du groupe (qualité et quantité) et de celle des ressources (quantité et qualité). Pour ce faire, une analyse de contenus des verbatims a été réalisée avec QDA Miner permettant de catégoriser les extraits portant sur l'une ou l'autre de ces deux thématiques. Les résultats montrent que la composition du groupe, particulière dans ces classes de coenseignement intensif constitue un enjeu important. Il est essentiellement question d'équilibrer entre ressources et populations (nombre et difficultés). A titre d'exemple, les difficultés comportementales sont plus difficilement acceptées dans ces classes. L'analyse de l'adéquation montre que les enseignants appuient d'une part, une intensité la plus grete possible (c'est-à-dire a temps plein) et un coenseignement a orientation didactique (c'est-à-dire avec un partenaire ayant la même formation didactique). Ces résultats sont également mis en relation avec le prescrit légal et scientifique sur ces deux conditions émergentes, mais également avec le réel (les données factuelles sur la population et les ressources).

Mots-clés : coenseignement, dispositif, enseignement secondaire, pertinence, adéquation, qualité

(COM n° 15) Évaluation de la formation dans le cadre de l'inclusion scolaire au Liban : de l'intervention éducative aux pratiques évaluatives

Azoury P. et Zakaria N.

****Résumé court****

L'inclusion scolaire constitue un défi pour les enseignants et la question des interventions pédagogiques et des pratiques évaluatives auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers [EBEP], devient fondamentale. Dans le cadre de cette problématique, nous nous interrogeons sur la possibilité de mener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques inclusives et sur la possibilité d'apporter un changement dans les programmes éducatifs à ce niveau. Cette communication s'assigne pour objectifs d'analyser l'agir de l'enseignant, à travers l'incidence des gestes évaluatifs sur l'apprentissage des [EBEP] intégrés dans une classe ordinaire, et de promouvoir la formation des enseignants pour une politique d'inclusion. Au niveau théorique, l'étude est conçue sous l'angle de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée, pour une école ouverte à tous les élèves. Nous analysons les programmes de formation initiale et les projets de formation continue proposés par différentes institutions, pour évaluer leur efficacité. Nous ciblons de même l'intervention pédagogique accomplie en classe dans des visées inclusives et les pratiques évaluatives des enseignants sous l'angle de la différenciation qui implique la diversification des activités. De plus, dans le cadre d'une enquête menée auprès d'enseignants libanais du cycle primaire, nous verrons dans quelle mesure les choix didactiques et pédagogiques, mis en œuvre dans le contexte scolaire, à la lumière des données offertes par les spécialistes et les responsables, sont efficaces pour la motivation intrinsèque et l'adaptation des [EBEP]. En effet, dans notre hypothèse de travail nous verrons dans quelle mesure l'évaluation des programmes, dans le cadre de l'inclusion scolaire, et de leur champ d'application dans le contexte scolaire, peut contribuer à la réussite de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives réalisées en classe. Ce problème qui préconise l'apprentissage égal pour tous les enfants, récurrent actuellement dans toutes les écoles et valorisé par toutes les associations humanitaires, est d'une portée scientifique et éducative importante.

****Résumé long****

Depuis la conception de l'École en tant que milieu groupant des élèves ayant des aptitudes différentes, la classe fut un sujet de controverse et le groupe-classe fut un objet d'étude important pour les pédagogues et les psychologues. L'école inclusive devient un droit pour tout enfant, de bénéficier d'un enseignement adapté, partant du principe que « ... l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun... » (UNESCO, 2001). L'Inclusion scolaire générera des changements au niveau de l'enseignement, de l'évaluation et de la collaboration entre professionnels.

De plus, des valeurs comme l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence doivent influencer les décisions et les actions de tous les acteurs du système scolaire. Responsables, coordonnateurs, et spécifiquement les enseignants doivent s'engager collectivement à fournir de l'encouragement, obtenir des ressources supplémentaires et à les distribuer équitablement, à régler les problèmes et à s'ouvrir aux changements pédagogiques (Tremblay et Kahn, 2017).

Ainsi, une régulation du processus de l'évaluation s'impose suite à l'inclusion scolaire, récemment introduite dans notre système éducatif libanais. Une multitude de domaines se sont présentés et ont eu des répercussions assez importantes chez les [EBEP]. En effet, « les besoins éducatifs particuliers sont les besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève » (Joguet, 2019, p.56). Ces élèves ont du mal à apprendre

comme leurs pairs à cause d'un handicap ou d'une situation particulière (OECD-2007). D'après le DSMV, des troubles neurodéveloppementaux peuvent durer la vie entière ; ce qui implique que la personne atteinte aura besoin d'un encadrement continu et permanent.

Cette nouvelle perspective relevant de l'inclusion ne réussit que si l'intervention éducative auprès des [EBEP], est bien menée. En effet, l'intervention ne vaut que dans la mesure où elle offre cet espace potentiel de bienveillance où l'action de l'intervenant est de "bien veiller" à mettre en place les conditions qui susciteront des activités d'apprentissage de la part de sujets (Lenoir, Larose et al., 2002). Conçue comme « démarche professionnelle avec ses caractéristiques éthiques et méthodologiques » (De Robertis, Orsoni et al. 2008, p. 57), elle se présente comme une action qui assure l'équilibre entre les gestes professionnels de l'enseignant et les activités de l'apprenant, pour conduire efficacement le processus d'enseignement/apprentissage.

Une formation de l'enseignant au niveau de la relation éducative et des gestes professionnels est essentielle. Travailler les compétences psychosociales à l'école passe par quatre « axes » : « faire connaissance », « se connaître, connaître l'autre », « percevoir et identifier les sentiments » et « résoudre les problèmes relationnels » (Meram, 2006).

Pour les gestes professionnels, la « professionnalité » qui en ressort impliquerait des compétences théoriques », « méthodologiques », « d'ingénierie pédagogique », « sémiotiques » et « éthiques » (Jorro, 2006). L'engagement au métier devient « de l'ordre du comportement et relève de pratiques réellement mises en œuvre et susceptibles d'être observées » (Merhan, Jorro et De Ketele, 2015, p. 12). Il faut donc apprendre à « prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif ; réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer » (Biémar 2012, p. 21).

Des programmes de formation appropriés aux exigences pédagogiques et didactiques offertes aux élèves à besoins éducatifs particuliers, seront basés sur « un esprit d'intégration » et articulant « la construction curriculaire à trois niveaux : le niveau du profil général, qui répond au projet de l'institution ; ... le niveau du noyau d'énoncés complexes et concrets qui traduisent le profil de sortie visé chez (l'élève) ; ... le niveau des ressources » (Rogiers, 2012, p. 209). Ces programmes prendront en considération des dimensions théoriques et pratiques, à la fois. Effectivement, la conception universitaire, le plus souvent théorique, « ne fournit pas de réponses à tout, mais elle ouvre des perspectives, rebat les cartes, fait entrer de l'air frais » (Astolfi, 2008, p. 31). De nouveaux concepts apparaissent alors au niveau de la formation continue : recherche-action, renouvellement des curricula, développement professionnel, démarche d'innovation, pratiques évaluatives etc.

Particulièrement, la formation spécialisée des enseignants au niveau des pratiques évaluatives réalisées auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, prend son point de départ des paramètres déjà signalés et de l'hétérogénéité des apprenants qui peut être d'ordre cognitif et/ou d'ordre culturel. L'identification des divers champs de compétences implique dans ce sens, la nécessité de nuancer les profils individuels des élèves (De La Gareterie, 2009).

La vocation de l'évaluation est alors d'aider à situer l'élève dans son parcours individuel par le biais d'une différenciation en prenant en compte la singularité de chacun. Une « évaluation différenciée » (Joguet, 2019) est le point d'ancrage de la diversification des activités et des situations d'apprentissage. De même, la diversification des formes de travail est importante (binôme, individuel, petits groupes, grands groupes) ; il est aussi utile de proposer des ateliers autonomes et des ateliers dirigés.

Tout en maintenant l'importance d'évaluer d'une manière « positive et constructive » (Jacob, 2018), il s'agirait en conséquence de savoir choisir le type d'évaluation qui correspond à cette idée et de prendre en considération ses composantes : les études, les techniques, le jugement, les critères, le résultat (qualitatif, quantitatif). Il s'avère essentiel d'introduire des fiches d'autoévaluation (Bruce,

2001) pour permettre à l'élève de devenir l'acteur de son propre apprentissage, de l'emporter vers le développement de son autonomie.

Une étude menée dans le contexte libanais éclairera les repères méthodologiques correspondant à notre objet d'étude, par le biais d'une analyse des programmes de formation initiale universitaire en sciences de l'éducation, dans quatorze universités libanaises (Rapport pour l'UNESCO, 2003). Une comparaison avec les programmes similaires, en cours dans les universités actuellement, mettra en relief la progression au niveau des contenus. Un questionnaire adressé aux enseignants montrera les besoins de formation en éducation spécialisée, les possibilités d'application des programmes y afférents dans l'inclusion scolaire, ainsi que l'importance de l'intervention éducative et des pratiques évaluatives offertes aux [EBEP], pour leur réussite et leur intégration dans les classes ordinaires.

Mots-clés : inclusion scolaire, intervention pédagogique, pratiques évaluatives, formation des enseignants, pédagogie différenciée.

Références bibliographiques

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, France : Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In É. Charlier, S. Biémar (sous la direction de). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : de boeck.

Bruce, L. B. (2001). *Student self-assessment: Encouraging active engagement in learning*, Dissertation Abstracts International, vol. 62-04A, 2001, 1309.

De la Gareterie, A. (2009). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Bayard Éditions.

De Robertis, C., Orsoni, M., Pascal, H. & al. (2008). ***L'intervention sociale d'intérêt collectif***. Rennes : Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Jacob, P. (2018). 11. L'évaluation doit être positive et constructive. Dans : P. Jacob, *Liberté Égalité Autonomie : Heticap : pour en finir avec l'exclusion* (pp. 133-138). Paris : Dunod.

Joguet, J. (2019). L'éducation inclusive, concrètement, que faire ? Paris : Éditions Tom Pousse.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*. 29 (1), 31-43.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., **et al.** (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. ***Revue internationale de sociologie et de sciences sociales***. 4 (4).

Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. et Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.

Merhan, F. Jorro, A. De Ketele, J-M. (2015). In F. Merhan, A. Jorro, J-M. De Ketele (sous la direction de). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve : de boeck.

OECD. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties et Disadvantages: Policies, Statistics et Indicators*. OECD Publishing. Paris, France. Web site: <http://www.oecd.org/publications>

Rapport pour l'UNESCO. (2003). *Analyse des programmes de formation en sciences de l'éducation dans les universités libanaises*. Liban : Université Saint-Esprit de Kaslik.

Rogiers, X. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? placer l'efficacité au service de l'humanisme. Buxelles : de boeck.

Tremblay, P. & Kahn, S. (dir.). (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf

UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.

(COM n°16) Le coordonnateur et le processus dynamique de l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant au Liban

Scarlet Sarraf et Lina Boutros

****Résumé court****

L'évaluation des compétences professionnelles est un enjeu crucial dans les pratiques managériales scolaires. C'est une des tâches les plus délicates à effectuer par le coordonnateur qui se veut objectif dans son application du processus d'évaluation, que ce soit dans l'évaluation externe, la co-évaluation ou l'autoévaluation. Cependant, la compétence de 'savoir-évaluer' dans les trois types d'évaluation suscités laisse à désirer chez les coordonnateurs des établissements scolaires. Cette réalité a été le cadre-cible de l'un des axes de notre recherche doctorale menée entre 2018 et 2021. L'évaluation devait être perçue dans le contexte de la problématique suivante : Dans quelle mesure l'expertise du coordonnateur en évaluation pourrait-elle revitaliser la régulation des pratiques chez l'enseignant ? Les résultats montrent qu'au niveau de l'évaluation externe, les visites des classes sont irrégulières ; les objectifs et les indicateurs sont imprécis ; le feedback n'est pas transmis avec transparence aux enseignants. Dans la co-évaluation, la majorité des coordonnateurs avait déclaré la nécessité de la collaboration et de la participation à la réflexion collective mais cela n'a pas été tenu dans le vécu des réunions. Quant à l'auto-évaluation, la majorité des coordonnateurs interrogés n'ont pas de posture réflexive pour s'auto-évaluer.

En somme, le processus d'évaluation n'est pas appliqué comme il se doit par tous les coordonnateurs. Il est donc indispensable que ces derniers suivent des formations sur la réflexivité et sur la culture de la communication durant les réunions et s'enrôlent, au gré du développement professionnel, dans des missions encore plus responsabilisantes.

Certes, l'évaluation demeure la boussole entre l'enseignement et l'apprentissage, c'est pourquoi l'intérêt porté au processus d'évaluation des performances des enseignants est l'un des principaux leviers du progrès dans l'éducation. Mais avec l'innovation de l'enseignement hybride, les évaluations doivent changer de modalités pour avoir d'autres formalités plus adaptées aux circonstances.

****Résumé long****

L'évaluation des compétences professionnelles est un enjeu crucial dans les pratiques managériales scolaires. C'est une des tâches les plus délicates à effectuer par le coordonnateur qui se veut objectif dans son application d'un processus d'évaluation. Les enseignants font face à l'intensité de leurs activités ; les enjeux se multiplient alors que les méthodes et les procédés en usage pour l'évaluation ne rendent pas toujours justice à cette complexité. Dans la nouvelle culture de l'évaluation, il y a lieu de repenser indéniablement tous ces enjeux : méthodologie, paramètres, validité, utilité et considérations éthiques. L'évaluation doit se concevoir sur une méthodologie qui prédétermine un processus à suivre que ce soit dans l'évaluation externe, dans la co-évaluation ou dans l'autoévaluation.

L'évaluation externe inclut différents types d'observations accompagnées d'une interprétation des résultats et d'une rétroaction constructive dûment utilisée pour le développement professionnel de l'enseignant et la régulation du rendement scolaire. (Zepeda, 2017 ; Etré, 2013, §26). La stratégie du coordonnateur-évaluateur se perpétue dans la fréquence des visites de classe, de la supervision des planifications et des stratégies d'enseignement, des préparations des enseignants, du contrôle des cahiers des élèves, du traitement des données et des résultats de tous types d'évaluations. Le choix de l'outil d'évaluation externe dépend de la compétence à évaluer et de la finalité de l'évaluation. Selon un référentiel d'indicateurs, cette évaluation se fait d'une façon directe par l'observation de son

activité en situation de travail, ou d'une façon indirecte en retour axée sur une vidéoscopie, un portfolio ou un feedback (Dierendonck & al., 2014). La *co-évaluation* nécessite un esprit de coopération pour la mise en cause des pratiques des enseignants. Cette action collective se réalise par une prise de recul sur la pratique grâce à la démarche réflexive. Les réunions de coordination prennent sens lorsque tous les partenaires accèdent à cette posture réflexive dans la communication collective et collaborent pour les améliorer (Altet & al, 2013). Un processus d'auto-évaluation nécessite la mise en œuvre de trois opérations : l'auto-observation de soi-même et des situations vécues, l'auto-analyse et l'auto-ajustement (Saussez et Allal, 2004 cités dans Paquay, 2013) Cela présuppose l'adoption d'une démarche réflexive comme une des cultures de la communauté éducative (Dewey, 1983).

Cependant, La compétence de 'savoir-évaluer' chez les coordonnateurs des établissements scolaires laisse à désirer dans les trois types d'évaluation citées ci-dessus. Pour cela, nous avons mené une recherche doctorale portant sur le processus dynamique du coordonnateur et son impact sur les compétences professionnelles des enseignants. L'évaluation, l'un des axes de notre quête de données, devait être perçue dans le contexte de la problématique suivante : Dans quelle mesure l'expertise du coordonnateur en évaluation pourrait-elle revitaliser la régulation des pratiques chez l'enseignant ? L'enquête a été menée entre 2018 et 2021 avec trois référents autour desquels se tient le développement des compétences des enseignants : 228 enseignants, 68 coordonnateurs et 12 directeurs de cycle. Les résultats étaient éclairants sur plusieurs aspects de l'évaluation.

Nos résultats ont montré qu'au niveau de l'évaluation externe, les visites des classes sont irrégulières ; les objectifs, les critères et les indicateurs sont imprécis ; le feedback n'est pas transmis aux enseignants avec transparence, ce qui brise la confiance et nuit à la communication entre coordonnateur et enseignants. Cette source des données est insuffisante pour évaluer avec justesse. Dans la co-évaluation, les résultats montrent que les coordonnateurs exercent souvent le monopole de la parole et ne parviennent pas à lancer le dynamisme dans l'équipe. Ils n'arrivent pas à bien gérer le temps ni le tour de parole dans une discussion pour que tous les enseignants participent à la réflexion collective. Cependant, 87% des coordonnateurs avaient déclaré la nécessité de la collaboration mais cela n'a pas été tenu dans le vécu des réunions. La majorité des coordonnateurs n'incarnent donc pas la culture d'ouverture auprès des équipes. Quant à l'auto-évaluation, la majorité des coordonnateurs interrogés n'ont pas une posture réflexive pour l'évaluation de soi. De plus, les outils numériques tels que la vidéoscopie et le portfolio ne sont pas utilisés, or ces dispositifs permettent bien l'auto-observation, l'auto-analyse de tout ce qui est observable - et plus finement non-observable - et l'auto-ajustement des pratiques. Les points faibles retenus chez les coordonnateurs interrogés dans l'évaluation externe révèlent le peu d'intérêt qu'ils accordent aux compétences reliées au savoir-faire et au savoir-être dans la gestion de la classe. D'autres observations - pratiquées selon la disponibilité du coordonnateur - sont évoquées arbitrairement alors qu'elles sont capitales pour la régulation de l'efficacité de l'enseignement : préparations, progressions, conception des évaluations, traitement des dossiers d'élèves. La co-évaluation est quasi absente dans les réunions de coordination, le seul lieu où la discussion sur les stratégies adoptées est possible entre coordonnateur et enseignants. Le partage des réflexions en équipe reste un défi dans nos établissements au Liban. Même au niveau de l'auto-évaluation, le coordonnateur est loin de remettre en question ses propres pratiques pour les réguler et les rendre conciliables avec son vécu professionnel. Une posture réflexive d'un coordonnateur a pourtant son impact sur les enseignants qui sont appelés à être à leur tour des praticiens réflexifs. En somme, le processus d'évaluation n'est pas appliqué comme il se doit par tous les coordonnateurs. Il est donc indispensable que ces derniers suivent des formations sur la réflexivité et sur la culture de la communication durant les réunions.

La réflexivité et la collaboration harmonieuse facilitent la mise en commun et l'évaluation de tout ce qui doit être observé en équipe.

A notre époque grise de l'histoire de l'éducation, le coordonnateur le plus motivé s'enrôle, au gré du développement professionnel, dans des missions encore plus responsabilisantes, gage d'un véritable tremplin créatif et innovateur. Certes, l'évaluation demeure la boussole entre l'enseignement et l'apprentissage, c'est pourquoi l'intérêt porté au processus d'évaluation des performances des enseignants est un des principaux leviers du progrès dans l'éducation. Mais avec l'innovation de l'enseignement hybride, les évaluations doivent changer de modalités pour avoir ainsi d'autres formalités plus adaptées aux circonstances. Peut-être conserverions-nous quelques-unes ou une greffe part de nos théories classiques dans les sciences de l'éducation et une relation 'coordonnateur-enseignant' solide, si virtuelle soit-elle !

Mots-clés : compétence professionnelle, coordonnateur-évaluateur, co-évaluation, auto-évaluation, réflexivité

Références bibliographiques

Altet, M., Desjardins, J., Richard, E., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Bruxelles : De Boeck.

Etré, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue Française de Pédagogie*. Consulté le 10 août 2020 sur : https://www.researchgate.net/publication/261722161_evaluer_la_formation_pratique_des_enseignants_enjeux_defis_et_propositions

Dewey J. (1983). *Démocratie et éducation*. Paris : L'âge d'homme.

Dierendonck, Ch., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Belgique : De Boeck.

Paquay, L. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Belgique : De Boeck.

Zepeda, S. (2017). *Instructional Supervision- Applying tools et concepts*. NewYork:Routledge.

(COM n° 17) Le Clic ou le Bic ? Études comparatives de l'effet d'une modalité omission explicite dans les questions à modalité de réponse fermée

Pressia Fabian, Datchet Dylan, Quittre Valérie, Benyekhlef Hassan et Baye Ariane

****Résumé court****

L'épidémie de COVID-19 a bousculé, entre autres choses, le monde de l'évaluation. De nombreuses écoles et universités de par le monde ont été contraintes de passer du « bic » (évaluations papier-crayon) au « clic » (évaluations assistées par ordinateur) en peu de temps. Ces évaluations, qui se font couramment sous la forme de questions à choix multiples, ne sont pas exemptes de biais, notamment liés au genre des répondants. Partant de ces constats, la présente recherche menée dans le cadre d'évaluations non sommatives dans l'enseignement universitaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles poursuit deux objectifs. Tout d'abord, il s'agit de mesurer l'impact de l'introduction d'une modalité de réponse « omission » explicite dans des questions de type vrai ou faux, lors d'une évaluation assistée par ordinateur. Le second objectif consiste à estimer les différences qui peuvent exister, pour une même évaluation, (notamment au regard du nombre d'omissions) entre un mode de passation papier-crayon et un mode informatique. Pour ce faire, une première étude a été menée auprès de 315 étudiants de 1^{re} année répartis aléatoirement (avec stratification en fonction du genre) selon deux conditions : modalité omission explicite (groupe expérimental) ou implicite (groupe contrôle). Le nombre d'omissions, de réponses correctes et incorrectes, le score obtenu à l'épreuve et la réussite de celle-ci constituent les variables dépendantes de l'étude. Il en ressort que l'introduction d'une modalité omission explicite augmente significativement la propension des étudiants à omettre, mais n'impacte ni le score moyen, ni la réussite du test. Par ailleurs, aucun effet différentiel lié au genre des répondants n'a pu être mesuré. Le deuxième volet de la recherche est en cours de développement. Toujours dans le cadre d'une évaluation non sommative en 1^{re} année de l'enseignement supérieur, les étudiants seront cette fois répartis aléatoirement (toujours avec une stratification basée sur le genre) en quatre groupes, selon qu'ils auront à réaliser leur évaluation sur papier ou par ordinateur et auront accès à une modalité omission implicite ou explicite. Cette seconde étude permettra de déterminer si la modalité omission explicite exerce une influence différence sur papier de celle déjà mesurée lors d'une évaluation assistée par ordinateur.

****Résumé long****

Cadre théorique

L'acte évaluatif comporte, de bien des façons, un certain nombre de biais. Ceux-ci peuvent être liés au système éducatif, aux « arrangements » des enseignants et aux caractéristiques des élèves (Leclerq et al., 2004). Ainsi, une recherche expérimentale en Allemagne (Sprietsma, 2013) a permis de montrer qu'à copie égale, les étudiants avec un prénom à consonnance étrangère sont moins bien notés que ceux d'origine allemande. Dans la continuité de ces résultats, Rangvid (2015) a comparé les notes données à leurs élèves par les enseignants à celles obtenues pour une évaluation nationale. Comme l'avait fait Grisay (1984) avant lui, il a montré que les notes des enseignants étaient plus hétérogènes. Il a également conclu que, pour un même score au test étatique, les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé étaient moins bien notés par leurs enseignants, de même que les garçons et les élèves issus de l'immigration.

En ce qui concerne le type d'épreuve et de niveau scolaire concerné par la présente étude, dans le cadre des examens des étudiants en bachelier, les questions à modalité fermée (vrai/faux, questions à choix multiple) sont souvent devenues la norme pour faire face à la massification de l'enseignement

supérieur (Bertret, 2014). Elles ne sont malheureusement pas exemptes de biais et des règles relatives à leur rédaction ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs travaux, afin de limiter ces biais potentiels (Leclercq, 1986 ; Menold, 2020 ; Nitko, 2004). Le biais le plus fréquemment documenté au sujet des questions à modalité fermée s'établit selon le genre du répondant. En effet, des recherches (Bennet, 1993 ; Buck et al., 2002 ; Heath, 1989 ; Hirschfeld et al., 1995 ; Kelly & Dennick, 2009) ont identifié un biais, souvent, en faveur des étudiants masculins, dans les épreuves évaluatives à questions fermées. Pourtant, la recherche menée par Du Plessis & Du Plessis (2009) remet en cause l'existence de ce biais. Ces chercheurs ne confirment pas l'existence d'un biais lié au genre dans les questions fermées, mais en relèvent un bien réel, en faveur des filles, dans les épreuves écrites à questions ouvertes.

Question des recherche et hypothèses

La question de recherche au centre de la première étude de notre recherche est exprimée comme suit : « Quels sont les effets de la présentation explicite de la modalité "omission" dans un examen à questions fermées dans le cadre des épreuves d'évaluation sommative à distance dans l'enseignement supérieur comparativement à sa présentation implicite sur le comportement d'omission des élèves et, partant, leur réussite académique ? »

Cinq hypothèses sont formulées par les chercheurs :

- (1) l'ajout explicite de la modalité « omission » augmente le nombre d'omissions des étudiants lors de l'épreuve évaluative ;
- (2) l'augmentation du taux d'omissions implique, une augmentation du score final obtenu par les étudiants à l'avantage des étudiants ayant bénéficié de la modalité « omission » explicite ;
- (3) l'augmentation du taux d'omissions implique, parallèlement, une augmentation du taux de réussite des étudiants, et ce à l'avantage des élèves ayant bénéficié de la modalité « omission » explicite ;
- (4) l'amélioration des taux de réussite sera plus importante chez les élèves ayant obtenu des scores proches de la moyenne, dans la mesure où les élèves faibles et forts auront moins tendance à modifier leurs comportements de réponse ;
- (5) l'ajout explicite de la modalité « omission » parmi les modalités de réponse comporte une dimension genrée, l'explicitation de la modalité « omission » permettant de neutraliser le style de réponse plus risqué des garçons (Betts et al., 2009 ; Burton, 2002 ; Espinosa & Gardezabal, 2010).

Méthodologie

Sur la base d'un design expérimental, cette étude (du moins son premier volet) a comparé deux présentations de la modalité de réponse « vrai/faux/omission ». La première (qui constitue le groupe contrôle de la recherche) propose aux étudiants de cocher les modalités vrai ou faux et de ne rien cocher pour omettre. La seconde permet aux étudiants de cocher les modalités vrai ou faux et une modalité supplémentaire « omission » afin de donner à cette modalité de réponse un statut identique aux deux autres modalités ; il s'agit de la condition expérimentale. 315 étudiants ayant participé à l'évaluation non sommative ont été répartis aléatoirement (avec stratification sur le genre) entre les deux conditions de l'étude. L'évaluation était constituée de 50 questions à réponses fermées avec barème de cotation respectant la *correction for guessing*.

Résultats

L'ajout explicite de la modalité « omission » augmente en moyenne de presque deux (1.96) le nombre d'omissions des étudiants lors de l'épreuve évaluative comparativement aux étudiants bénéficiant

uniquement de la modalité de réponse « omission » de manière « implicite ». L'hypothèse nulle d'égalité des moyennes a pu être rejetée avec une probabilité de dépassement inférieure à 0.05. Ces résultats confirment la première hypothèse.

En revanche, aucune autre hypothèse n'a pu être confirmée par la recherche : aucun effet significatif de la condition sur le score final n'a pu être observé, pas plus que sur le taux de réussite à l'épreuve. Aucun effet différentiel en fonction du niveau de performance des élèves (conformément à la quatrième hypothèse) n'a été mis en évidence. De même, l'ajout de la modalité omission explicite n'a pas impacté différemment les garçons ou les filles (pas d'effet d'interaction significatif entre le genre et la condition).

Discussion

Le premier élément à avoir à l'esprit est que l'étude dont les résultats sont présentés ne constitue que le premier volet de notre recherche. Le second volet, qui comparera à la fois la modalité omission implicite ou explicite et le mode de passation sur papier ou assisté par ordinateur, sera réalisé en décembre 2021.

Considérant les hypothèses au départ en lien avec les travaux antérieurs sur le sujet, nous pouvons conclure qu'une seule d'entre elles, à savoir une augmentation du nombre d'omissions, a été confirmée à la suite de l'introduction explicite de cette modalité de réponse. Ajouter clairement la modalité d'omission incite donc davantage les étudiants à y recourir, mais ne modifie pas significativement leur score final.

La présente recherche, bien qu'elle ne soit pas exempte de limites, permet de poser les premiers jalons d'un questionnement sur le statut de la modalité « omission » dans les épreuves à questions fermées sur ordinateur. Les limites tiennent notamment au choix des participants, qui ne sont pas représentatifs de notre institution dans sa globalité ni, a fortiori, d'un public d'étudiants de l'enseignement supérieur tout-venant, au vu de la forte proportion de filles au sein de notre faculté. C'est pourquoi il serait intéressant de répliquer notre approche dans les différentes facultés. Peut-être nos résultats ne tiennent-ils qu'à la nature de l'échantillon, et seraient-ils dès lors différents à une plus large échelle.

Par ailleurs, pour des raisons éthiques évidentes, l'expérimentation a été menée dans le cadre d'un examen « blanc », c'est-à-dire à faible enjeu pour les étudiants, contrairement à l'épreuve certificative. Peut-être les comportements des étudiants, ou de certaines catégories d'étudiants, auraient-ils été différents si l'enjeu de l'évaluation l'avait aussi été. Une perspective serait donc de trouver une façon éthiquement acceptable de répliquer cette recherche dans le cadre d'une épreuve à enjeu élevé.

Mots-clés : docimologie, question à choix multiple, omission, évaluation assistée par ordinateur, design expérimental pur

Références bibliographiques

Bennet, R.E. (1993). On the Meanings of Constructed Response. In R. E. Bennet & W. C. Ward (Ed.), *Construction versus choice in cognitive measurement. Issues in constructed response, performance testing, et portfolio assessment* (pp 1-27). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Bertret, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à Madame Bonnafous, République Française : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Betts, L. R., Elder, T. J., Hartley, J., & Trueman, M. (2009). Does correction for guessing reduce students' performance on multiple-choice examinations? Yes? No? Sometimes?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602930701773091>

- Buck, G., I. Kostin, & Morgan, R. (2002). Examining the relationship of content to gender-based performance differences in advanced placement exams. *Educational Testing Service Research Report Series, 2002*(2), i-34. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2002.tb01892.x>
- Burton, R. F. (2002). Misinformation, partial knowledge et guessing in true/false tests. *Medical Education, 36*(9), 805–811. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01299.x>
- Du Plessis, Stan & Du Plessis, Sophia. (2009). A new et direct test of the “gender bias” in multiple-choice questions. *Stellenbosch Economic Working Papers, 23*(09), 1-21.
- Espinosa, M. P., & Gardeazabal, J. (2010). Optimal correction for guessing in multiple-choice tests. *Journal of Mathematical Psychology, 54*(5), 415-425. [doi:10.1016/j.jmp.2010.06.001](https://doi.org/10.1016/j.jmp.2010.06.001)
- Grisay, A. (1984). *Trébucher sur le seuil de l'école. Enquête sur le problème du redoublement et de l'échec scolaire au premier cycle de l'enseignement primaire*. Liège, Belgique : Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Heath, J. A. (1989). An econometric model of the role of gender in economic education. *American Economic Review, 79*(2), 226-230. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/1827761?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Hirschfeld, M., R. L. Moore, & Brown, B. (1995). Exploring the gender gap on the GRE subject test in Economics. *Journal of Economic Education, 26*(1), 3-15.
- Kelly, S., & Dennick, R. (2009). Evidence of gender bias in True-False-Abstain medical examinations. *BMC Medical Education, 9*(32), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-32>
- Kloda, L. A., & Bartlett, J. C. (2013). Formulating answerable questions: question negotiation in Evidence-based Practice. *Journal of the Canadian Health Libraries Association, 34*, 55-60. <https://doi.org/10.5596/c13-019>
- Lacasse, M., Lafortune, V., Bartlett, L., & Guimond, J. Réponses aux questions cliniques: quelle est la meilleure façon de chercher sur le Web? *Canadian Family Physician, 53*, 1537-1538. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2234644/pdf/0531537.pdf>
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles, Belgique : Labor.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* pp. 273-292. Liège, Belgique : Les éditions de l'Université de Liège.
- Menold, N. (2020). How do reversekeyed items in inventories affect measurement quality et information processing? *Field Methods, 32*(2), 140-158. <https://doi.org/10.1177/1525822X19890827>
- Nitko, A.J. (2004). *Educational assesment of students* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rangvid, B. S. (2015). Systematic differences across evaluation schemes et educational choice. *Economics of Education Review, 48*, 41-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.003>
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics, 45*, 523-538. <http://dx.doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Znaidi, E., Tamone, L., & Latiri, C. (2016). Répondre à des requêtes cliniques PICO. In *Conférence francophone en Recherche d'Information et Application*. Conférence conduite lors de la Semaine du Document Numérique et de la Recherche d'Information, Toulouse, France. Retrieved from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01493789/document>

(COM n°18) Comment mesurer les effets d'une réforme éducative à partir de PISA : Utilisation de la méthode du Propensity Score Matching pour évaluer l'effet de la diminution du redoublement en France

Dylan Dachet, Fabian Pressia, Valérie Quittre, Hassan Benyekhlef et Ariane Baye

****Résumé court****

L'inefficacité, voire les effets délétères, du redoublement a été démontrée tant par des études expérimentales et des méta-analyses les synthétisant (Allen et al., 2009 ; Holmes, 1990 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Jackson, 1975 ; Jimerson, 2001) que par des études corrélationnelles (Galet et al., 2019 ; Lafontaine et al., 2019). Dans la lignée des travaux menés par Jakubowski et al. (2010), nous avons étudié les effets des pratiques de redoublement ainsi que les effets d'une diminution substantielle du recours à cette pratique en France. Nous avons utilisé les méthodes statistiques d'appariement par score de propension et d'estimation de la différence dans la différence (Dd) sur les données PISA. Sur base des données PISA03 et PISA12, nous avons mis en exergue : (1) une ampleur de l'effet du redoublement négative substantielle ; (2) une augmentation de l'effet délétère du redoublement entre les deux cycles PISA considérés ; (3) une amélioration des résultats scolaires des élèves qui ont directement bénéficié de la réforme éducative concernant le redoublement (c'est-à-dire des élèves à l'heure lors de PISA12 qui ont été appariés à des élèves en retard lors de PISA03). Les perspectives et limites de telles analyses seront abordées lors de la présentation orale.

Mots-clés : redoublement, PISA, appariement par score de propension, DiD, réforme éducative, France

(COM n°19) Evolution des iniquités sociales, ethniques et langagières dans les trois communautés belges

Valérie Quittre, Fabian Pressia, Dylan Dachet, Hassan Benyekhlef et Ariane Baye

****Résumé court****

A l'aide des données PISA de 2000 à 2018 et TALIS 2018, cette étude a examiné l'évolution des inégalités sociales, ethniques et langagières dans les trois régions (communautés) belges. Les trois systèmes éducatifs figurent parmi les plus inéquitables, tant pour les élèves défavorisés sur le plan socio-économique que pour les élèves immigrés. Cependant, les trois communautés belges sont confrontées à des contextes et des problèmes différents en ce qui concerne la population immigrée, ce qui implique que les problèmes d'inégalité doivent être étudiés au niveau communautaire. L'étude a montré que dans les communautés francophones et amètes, l'interaction entre le statut socio-économique et le statut d'immigrant est indicative, ce qui signifie qu'en moyenne, les élèves immigrés ne bénéficient pas de la contribution d'un statut socio-économique plus élevé dans la même mesure que les élèves autochtones. Jusqu'en 2015, cet effet d'interaction est plus important en Fletre, ce qui montre que l'origine sociale et l'origine migratoire interagissent différemment dans les deux communautés. De plus, en Fédération Wallonie-Bruxelles, au cours des différents cycles PISA, l'écart de performance entre les élèves natifs et non natifs après contrôle du statut socio-économique se réduit. L'écart reste plus important en Fletre. Il semble donc que la discrimination systémique agisse dans une plus large mesure dans la partie amete que dans la partie francophone du pays. La question de la migration dans la communauté germanophone est analysée séparément car cette zone frontalière présente un modèle atypique et accueille un nombre d'élèves allemands dont le niveau socio-économique est supérieur à celui des élèves autochtones. Enfin, cette étude a posé la question de la distance potentiellement croissante entre la manière dont le statut migratoire est mesuré dans PISA et la réalité culturelle et langagière des familles. Ce questionnement méthodologique s'est étendu aux pays frontaliers de la Belgique, lesquels ont aussi, bien qu'en proportions diverses, une population immigrée de longue date.

Mots-clés : iniquité, immigration, discontinuité culturelle, pisa, questionnement méthodologique

(COM n°20) Le sentiment d'être évalué et traité injustement à l'école : quelle influence du statut migratoire en Belgique francophone ?

Benyekhlef Hassan, Quittre Valérie, Pressia Fabian, Dachet Dylan et Baye Ariane

****Résumé court****

La présente étude s'interroge sur le sentiment des élèves d'origine immigrée d'être évalués et traités injustement par l'institution scolaire. La littérature suggère que ce sentiment est plus marqué chez les élèves d'origine immigrée, notamment dans le contexte français. Notre étude vise à vérifier cette hypothèse dans le contexte de la Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles) en mobilisant les données PISA, et plus particulièrement une échelle issue du cycle 2015. Des régressions linéaires ont permis de confirmer l'existence d'un effet brut du statut migratoire sur le sentiment d'injustice à l'école des élèves d'origine immigrée. De même, les résultats montrent que le sentiment d'injustice des élèves immigrés demeure après avoir placé sous-contrôle le statut socioéconomique. Toutefois, le fait d'être d'origine immigrée ne semble plus avoir d'effet sur le sentiment d'injustice à l'école, une fois les performances scolaires placées sous-contrôle. Un dernier résultat est particulièrement intéressant : même à statut socioéconomique et à performances égales (dans le domaine de la lecture), les élèves immigrés de deuxième génération continuent à se percevoir comme étant plus injustement évalués et traités par rapport à leurs pairs natifs. Enfin, les résultats montrent de manière quasi systématique un sentiment d'injustice plus marqué chez les immigrés de deuxième génération. Ces résultats posent la question de l'échec et des parcours scolaires des élèves immigrés ainsi que la possible influence du système éducatif en Belgique francophone, ce dernier étant marqué par une ségrégation scolaire et une certaine forme de discrimination systémique.

****Résumé long****

Cadre théorique

L'idéal, voire le mythe, d'une école juste est au cœur de débats sociologiques et philosophiques qui mobilisent des principes comme l'égalité de traitement, l'égalité des chances et l'égalité des résultats des élèves (Dubet & Duru-Bellat, 2004). Le sentiment d'injustice des élèves résulte de situations dans lesquelles les élèves estiment ne pas être évalués et traités équitablement ou à leur juste valeur (Caillet, 2006). Les causes de ce sentiment résident généralement dans les décisions scolaires, notamment l'évaluation et l'orientation. De même, ce sentiment d'injustice peut trouver sa source dans les interactions entre élèves et enseignants, parfois vécues sur le mode de l'humiliation (Brinbaum & Primon, 2013 ; Caillet, 2006).

Par ailleurs, Brinbaum et Guégnard (2012) montrent que ce sentiment d'injustice est particulièrement marqué chez les descendants d'immigrés. Ces derniers déclarent trois fois plus avoir été l'objet d'une injustice que les élèves natifs. Brinbaum et Primon (2013) indiquent que ce sentiment d'injustice varie selon les pays d'origine : il est plus fort chez les élèves originaires du Maghreb et d'Afrique et plus faible chez ceux d'origine asiatique. Ces constats s'inscrivent dans des réalités scolaires qui sont marquées, notamment en France et en Belgique, par une ségrégation scolaire importante (Felouzis et al., 2015) et par l'échec scolaire marqué des élèves immigrés (Lafontaine et al., 2019). La présente étude vise à vérifier, sur la base des données PISA, si les élèves immigrés scolarisés en Belgique francophone déclarent un plus grand sentiment d'injustice à l'école.

Question de recherche et méthodologie

La question soulevée par cette étude est : *le sentiment d'injustice à l'école est-il influencé par le statut migratoire des élèves en Belgique francophone ?* Le cadre théorique suggère qu'être immigré entraîne

un plus gret sentiment d'injustice. Pour apporter des éclairages à cette question, nous avons exploité une échelle « hapax » (ST039) issue du questionnaire contextuel de PISA 2015, en se basant sur les données de la Belgique francophone. Cette échelle est constituée de six items et vise à mesurer le sentiment d'être évalué et traité injustement par son enseignant. Une analyse factorielle exploratoire a montré la nécessité de supprimer le premier item afin d'améliorer la cohérence interne de l'échelle (alpha de Cronbach de 0,81). Des régressions linéaires ont ensuite été réalisées afin de mesurer les effets souhaités.

Résultats

D'abord, une mesure de l'effet brut du statut migratoire de l'élève a été calculée par une régression linéaire simple. Le sentiment d'injustice déclaré par l'élève a été placé en variable dépendante et le statut migratoire en variable indépendante. Les résultats indiquent qu'être d'origine immigrée a un effet brut significatif sur la perception de l'injustice subie à l'école. Lorsque l'on distingue les générations d'immigration, on constate que l'effet du statut migratoire n'est plus significatif pour les immigrés de première génération mais qu'il l'est toujours pour la deuxième génération. Ensuite, une régression linéaire multiple a été réalisée pour vérifier si l'effet brut reste significatif sous-contrôle du statut socioéconomique. Les résultats montrent qu'être immigré a toujours un effet significatif, même à statut socioéconomique équivalent. De plus, on observe une nouvelle fois que la deuxième génération se distingue : l'effet du statut migratoire ne reste significatif que pour ces élèves.

En mettant sous-contrôle les performances scolaires, la régression linéaire multiple indique que la variable *immigrée* n'a plus d'effet significatif. Ce constat est observé dans les trois domaines de PISA. Cette absence d'effet significatif concerne d'ailleurs les deux générations d'immigration mais il faut noter que l'effet est proche de la significativité pour la deuxième génération. Un dernier résultat est intéressant : à performance en lecture et à statut socioéconomique égaux, les élèves immigrés de deuxième génération se sentent plus injustement traités que leurs pairs natifs.

Discussion

Le statut migratoire semble bien avoir un impact sur le sentiment d'injustice à l'école. Les résultats indiquent l'existence d'un effet brut et d'un effet à statut socioéconomique équivalent. En cela, nos résultats vont dans le sens de Brinbaum et Primon (2013) pour la France. Pour expliquer ces résultats, on peut évoquer les raisons liées aux élèves : Pansu et al. (2004) expliquent que les populations « dominées », issues de minorités sont davantage dans une attribution de causalité externe de leurs échecs. Toutefois, des raisons plus profondes sont à trouver sur le plan systémique : la Belgique francophone est caractérisée par une ségrégation scolaire importante et une discrimination systémique, ce qui pourrait influencer le sentiment d'injustice des élèves immigrés.

Notons cependant qu'un résultat vient nuancer l'effet du statut migratoire : à mêmes performances scolaires, les élèves immigrés n'expriment pas un sentiment plus fort d'injustice à l'école par rapport aux natifs. D'une part, ce constat pose la question de l'échec scolaire des élèves immigrés, qui impacte leur sentiment d'injustice davantage que ne le fait le statut migratoire. D'autre part, on pourrait se demander, à l'instar de Ichou (2018), si la catégorie « issu de l'immigration » ne cache pas des réalités différentes selon les pays d'origine, comme l'ont montré Brinbaum et Primon (2013).

Enfin, les résultats de notre étude ont mis en lumière un « effet » génération. Les élèves immigrés de deuxième génération semblent percevoir un sentiment d'injustice plus marqué que ceux de première génération. Les résultats ont notamment montré qu'à même statut socioéconomique et à mêmes performances en lecture, les immigrés de deuxième génération estiment être évalués et traités plus injustement que les natifs. Cela peut s'expliquer par une tendance de la deuxième

génération à être plus sensible aux questions d'égalité. La littérature indique que les secondes générations d'immigrés, plus intégrées que les premières, vivent davantage le racisme, ce qui entraîne des sentiments de frustration et de discrimination (Cesari, 1994 ; Druetz, 2016).

Mots-clés : immigration, biais évaluatif, génération, injustice, enquête à large échelle.

Références bibliographiques

Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Le sentiment de discrimination des descendants d'immigrés : reflet d'une orientation contrariée et d'un chômage persistant. *Agora débats/jeunesses*, 61, 7-20. <https://doi.org/10.3917/agora.061.0007>

Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464, 215-243. <https://doi.org/10.3406/estat.2013.10239>

Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. Dans C. Carra & R. Casanova (dirs.), *Spirale. Revue de recherches en éducation* (pp. 63-71). <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1297>

Cesari, J. (1994). De l'immigré au minoritaire : les Maghrébins de France. *Revue européenne des migrations internationales*, 10, 109-126. <https://doi.org/10.3406/remi.1994.1393>

Druetz, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires : L'expérience des diplômé-e-s d'origine subsaharienne en France. *Terrains & travaux*, 29, 21-41. <https://doi.org/10.3917/tt.029.0021>

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 11-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.4738>

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France.

Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Liège : aSPe ULiège. <https://events.uliege.be/pisa-fwb/wp-content/uploads/sites/18/2020/06/Synth%C3%A8se-R%C3%A9sultats-PISA-2018.pdf>

Pansu, P. & Dompnier, B. & Bressoux, P. L'explication quotidienne des comportements scolaires : Attributions de réussite et d'échec. In M-C. Toczek & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : Des situations pour réussir* (pp.277-302). Armet Colin.

PISA (2015). *Student questionnaire for PISA 2015. Computer-based version*. https://www.oecd.org/pisa/data/CY6_QST_MS_STQ_CBA_Final.pdf

(COM n°21) Évolution des pratiques enseignantes concernant l'évaluation des apprentissages par QCM à l'université : le cas de la période pandémie 2020-2021

Sylvestre Emmanuel, Kozlowski Dorothée, Artus Frédérique, Debieve Stéphane et Stoecklin Marie

****Résumé court****

Depuis le début de la pandémie de Covid-19 la communauté scientifique s'interroge sur la qualité des dispositifs pédagogiques et des examens organisés dans une modalité entièrement à distance dans l'enseignement supérieur (Detroz *et al.*, 2020). On observe que les dispositifs pédagogiques ont été adaptés à minima en utilisant la technologie comme un outil de substitution (Puentedura, 2006 ; Slade *et al.*, 2021) sans conduire une réflexion pédagogique approfondie. Ainsi au niveau des examens, des outils de télésurveillance ont été utilisés pour limiter la triche ou le plagiat. Comment alors remettre un focus fort sur une réflexion pédagogique portant sur l'évaluation des apprentissages des étudiants tout en gardant un haut niveau de qualité des épreuves d'examen ? Dans cette étude, nous avons analysé les choix qui ont conduit les enseignants à adapter leurs examens par QCM et identifié les évolutions de leurs pratiques évaluatives suite à cette période pandémie. Pour cela, nous avons analysé les pratiques d'utilisation des QCM de deux universités européennes entre 2019 et 2021 (aucune des deux n'ayant opté pour des systèmes de télésurveillance lourds). Cette analyse repose sur la récolte de données provenant 1. d'une analyse quantitative visant à recenser l'ensemble des épreuves de type QCM réalisées entre juin 2019 et juin 2021 ; 2. d'un questionnaire destiné aux enseignants ayant réalisés des QCM en 2020 ; 3. des entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'un échantillon d'enseignants ayant répondu au questionnaire. Les résultats indiquent que les pratiques évaluatives spécifiques aux QCM sont en mutations dans ces universités : les enseignants réexploitent certaines fonctionnalités technologiques et envisagent de recourir à de nouvelles formes d'évaluation sur ordinateur mais pas nécessairement à distance. La période pandémie a donc contribué à développer les compétences techno-pédagogiques des enseignants et à installer une véritable réflexion pédagogique sur les aspects liés à l'évaluation des apprentissages.

****Résumé long****

Depuis mars 2020, l'enseignement universitaire a fait face à de multiples défis pour assurer une continuité pédagogique en temps de pandémie. Cela a eu un impact important sur l'évolution des pratiques pédagogiques (Kedra & Kaltsidis, 2020 ; Pokhrel & Chhetri, 2021) en contraignant les enseignants à adapter leur enseignement en urgence en mode entièrement à distance ou en bi- ou co-modal. Cela a également interrogé la communauté scientifique sur la qualité des dispositifs pédagogiques durant cette période et plus particulièrement sur la qualité des examens organisés dans un mode entièrement à distance (Detroz *et al.*, 2020). Ainsi Slade *et al.* (2021) ont mis en évidence que les enseignants n'avaient que très peu modifié leur dispositif d'évaluation certificative et qu'ils avaient utilisé la technologie comme outil de substitution (Puentedura, 2006) par manque de temps. Cette substitution a pu être relativement aisée avec les examens oraux en employant les systèmes de visioconférences mais l'exercice s'est avéré plus complexe pour les épreuves de type production ou celles incluant des questions à choix multiples (QCM) afin d'éviter les comportements de triche et de plagiat (Montenegro-Rueda *et al.*, 2021). De nombreux articles de presse sont parus durant cette période mettant en avant une triche généralisée aux examens à distance en l'absence d'une télésurveillance lourde de type proctoring pour les QCM et cela a pu être confirmé dans certaines études scientifiques (Dendir & Maxwell, 2020). Cependant l'utilisation de ces moyens de surveillance n'est pas sans soulever certains problèmes éthiques (Coghlan *et al.*, 2021) et psychologiques chez les étudiants (Woldeab & Brothen, 2019) et a contribué à renforcer la représentation selon laquelle la

technologie n'est qu'un simple outil de substitution. Alors comment dépasser ces difficultés en remettant un focus fort sur une réflexion pédagogique portant sur l'évaluation des apprentissages des étudiants tout en gardant un haut niveau de qualité des examens ? L'objet de cette communication est d'analyser les choix des enseignants qui ont conduit à des adaptations de leurs épreuves d'examen par QCM et d'identifier les évolutions de leurs pratiques évaluatives suite à cette période post-covid. Pour cela, nous avons analysé les pratiques d'utilisation des QCM dans deux universités européennes entre 2019 et 2021.

Les deux universités étudiées dans cette communication ont fait le choix de ne pas recourir au proctoring pour privilégier une adaptation des modalités d'évaluation en travaillant sur le design pédagogique des épreuves d'examen intégrant dans la réflexion les aspects pédagogiques et technologiques (Sylvestre *et al.*, 2020). Sur les aspects pédagogiques, les enseignants ont pu bénéficier d'un accompagnement sur les principes de l'alignement pédagogique (Biggs, 1987, Tyler 1949) visant à s'assurer que les étudiants atteignent les objectifs d'apprentissage visés en leur offrant des activités pédagogiques et des modalités d'évaluation cohérentes et appropriées selon leur contexte d'enseignement (Sylvestre & Maitre, 2018). Sur les aspects technologiques, les enseignants ont pu recourir à différentes fonctionnalités proposées par l'outil « Test » d'une instance Moodle dédiée aux examens. Ces fonctionnalités pouvaient permettre de limiter les tentatives de triche : présentation aléatoire des questions et des éléments de réponse, navigation séquentielle dans le questionnaire, limitation de la durée pour répondre aux différentes questions, etc.

Afin de répondre à notre question de recherche, la méthodologie adoptée dans les deux universités respectives a été structurée en 3 volets :

1- Une analyse quantitative visant à recenser l'ensemble des épreuves de type QCM réalisées en juin 2019 (période pré-covid), 2020 (distanciel imposé) et 2021 (distanciel semi ou non imposé). Cette première étape a permis d'identifier les différences et les similitudes au niveau des types d'évaluation proposées par les enseignants. C'est-à-dire ceux qui ont modifié leur type d'évaluation mais également ceux qui ont gardé le même type d'évaluation.

2- Un questionnaire destiné aux enseignants ayant réalisés des QCM en 2020 permettant de vérifier quatre informations : 1. le type de questions proposées dans le QCM afin de voir s'il y a eu des modifications apportées ; 2. les spécificités Moodle utilisées en juin 2020 et éventuellement ajoutées pour la passation du QCM en juin 2021 ; 3. le(s) niveau(x) taxonomique(s) visé(s) par le test ; 4. la validité du test par rapport aux acquis d'apprentissage visés par l'enseignant. Ce questionnaire a été envoyé à deux types de population, les enseignants qui ont gardé le même type d'évaluation afin d'identifier les éventuelles améliorations techniques et/ou pédagogiques apportées lors de la session de juin 2020, et les enseignants qui ont proposé un QCM en juin 2020 pour la première fois. Le questionnaire porte également sur les épreuves réalisées en juin 2021 afin de pouvoir vérifier si une régulation a été apportée par l'enseignant.

3- Des entretiens semi-dirigés auprès d'un échantillon d'enseignants ayant répondu au questionnaire afin d'obtenir des informations qualitatives plus fines. Deux types de population ont été identifiées, les enseignants ayant bénéficiés d'un accompagnement pédagogique par un des services d'appui pédagogique et les enseignants qui n'ont pas eu recours à ce type d'accompagnement. Cela nous a permis d'avoir une information quant à l'impact possible d'un accompagnement de ce type de service d'accompagnement à l'enseignement. Afin de conduire les entretiens nous avons développé et testé une grille permettant aux enseignants de se mettre dans une posture réflexive concernant l'évolution de leur pratique évaluative et d'identifier les zones de développement professionnel sur les aspects techno-pédagogiques.

Ces résultats indiquent que les pratiques évaluatives spécifiques aux QCM sont en mutations dans ces deux universités. Après avoir testé des modalités d'évaluation en ligne dans un contexte d'urgence, les enseignants ont pu réexploiter certaines fonctionnalités technologiques et envisager de recourir à de nouvelles formes d'évaluation sur ordinateur mais pas nécessairement à distance. La période pétemique a donc contribué à développer les compétences techno-pédagogiques des enseignants et à installer une véritable réflexion pédagogique sur les aspects liés à l'évaluation des apprentissages. Nous avons fait le choix ici de nous limiter à l'exploitation des données concernant les épreuves par QCM mais il serait nécessaire de poursuivre cette étude en analysant les épreuves de type examen oral ou production afin d'identifier si ces résultats sont généralisables à l'ensemble des pratiques évaluatives.

Mots-clés : QCM, pratiques évaluatives, enseignement supérieur, évaluation à distance, petémie

Références bibliographiques

- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning et Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Coghlan, S., Miller, T., & Paterson, J. (2021). Good Proctor or "Big Brother"? Ethics of Online Exam Supervision Technologies. *Philosophy & Technology*, 1-26.
- Dendir, S., & Maxwell, R. S. (2020). Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100033.
- Detroz, P, Tessaro, W., Younès N. (2020). Edito : Évaluer en temps de petémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1*, 1-3.
- Kedra, K., & Kaltsidis, C. (2020). Effects of the covid-19 petemic on university pedagogy: students' experiences et considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8).
- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in Higher Education during the COVID-19 Petemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 13(19), 10509.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 petemic on teaching et learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, et education*. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Slade, C., Lawrie, G., Taptamat, N., Browne, E., Sheppard, K., & Matthews, K. E. (2021). Insights into how academics reframed their assessment during a petemic: disciplinary variation et assessment as afterthought. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18.
- Sylvestre, E., & Maitre, J.-P. (2018). Cohérence pédagogique et approche-programme : les évolutions de la pédagogie universitaire en formation d'orthophonie-logopédie. *Rééducation orthophonique*, 55(276), 15-30.
- Sylvestre, E., Van de Poël, J.-F., Carbonel, H. et Jullien, J.-M. (2020, avril). *Vademecum pour l'évaluation à distance des étudiant-e-s : éléments de choix des modalités d'évaluation à distance*. Retrieved from : https://www.unil.ch/coronavirus/files/live/sites/coronavirus/files/vademecum_evaluation_etudiants_distance.pdf
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum et instruction*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Woldeab, D., & Brothen, T. (2019). 21st Century assessment: Online proctoring, test anxiety, et student performance.

(COM n°22) EVES : une recherche-action au prisme de contextes pluriels

Rana CHALLAH, Charlotte POURCELOT-CAPOCCI, Emmanuel SYLVESTRE

****Résumé court****

Cette communication poursuit deux objectifs : 1) Illustrer la trajectoire d'une recherche-action à travers le prisme de contextes pluriels ; 2) Montrer en quoi la mise à l'épreuve des instruments de mesure permet de former les enseignants à réfléchir à leurs pratiques. Nous mobilisons le modèle théorique proposé par Shuiling et Vermaak (2017) qui identifient les finalités de la recherche-action à travers le prisme de contextes qui interagissent entre eux. Peu de travaux s'intéressent à l'articulation des contextes dans lesquels une recherche-action se construit. Nous tenterons ici de répondre à la question suivante : En quoi la recherche-action interroge-t-elle la complexité des contextes pluriels ?

Afin de renforcer les dispositifs de développement professionnel du personnel enseignant de notre Université, une recherche-action répond à deux objectifs : 1) Réaliser une enquête afin de mieux connaître les pratiques d'enseignement ; 2) Développer, à partir du modèle proposé par Berthiaume et Rege-Colet (2013) un dispositif qui permet aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques.

Nous concentrons notre analyse sur un questionnaire (N=4600) et un guide d'entretien. Pour en évaluer la pertinence, nous avons sollicité dans un premier temps, un panel de 9 acteurs représentant les établissements concernés. Nous analysons les verbatims qui reflètent les interactions entre les chercheurs et le panel d'acteurs et illustrons le processus d'adaptation du plan d'action de la recherche aux contextes susmentionnés. Ensuite, nous analysons les verbatims des entretiens que nous avons menés avec 20 enseignants.

Les résultats préliminaires reflètent les contrastes qui caractérisent une pluralité de contextes. Toutefois, bien que distincts, ces contextes sont imbriqués et interdépendants. Par ailleurs, les instruments de mesure élaborés dans le cadre de la recherche-action ont amené les enseignants à évaluer et à repenser leurs stratégies d'enseignement. Ceci souligne l'importance de l'adoption d'une démarche réflexive de la part des enseignants (outil d'auto-positionnement, recherche-action, SoTL, etc.) afin qu'ils puissent développer leur pratique.

****Résumé long****

Cette communication poursuit deux objectifs : 1) Illustrer la trajectoire d'une recherche-action à travers le prisme de contextes pluriels ; 2) Montrer en quoi la mise à l'épreuve des instruments de mesure permet de former les enseignants à réfléchir à leurs pratiques. Nous mobilisons le modèle théorique proposé par Shuiling et Vermaak (2017) qui identifient les finalités de la recherche-action à travers le prisme de contextes qui interagissent entre eux : 1) ajouter une valeur pratique, 2) améliorer les institutions, 3) développer les professions, 4) contribuer à la théorie.

Selon ce modèle, le chercheur/porteur de la recherche-action interagit avec plusieurs contextes en invitant les acteurs clés d'un ou plusieurs contextes à franchir eux aussi les frontières, participant ainsi aux activités d'un autre contexte. L'examen de la littérature scientifique (Catroux, 2002 ; Gannett et Brereton, 2013, Manfra, 2019) montre que les travaux sur la recherche-action abordent les contextes de son évolution de manière dissociée : ajouter une valeur pratique (Roy et Prévost, 2013), améliorer les institutions (Van Der Maren, 2014), développer les professions (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012) ou contribuer à la théorie (Savoie-Zajc, 2001). En effet, peu de travaux s'intéressent à l'articulation ou à la porosité des contextes dans lesquels une recherche-action se

construit. Nous tenterons ici de répondre à la question suivante : En quoi la recherche- action interroge-t-elle la complexité des contextes pluriels ?

Afin de renforcer les dispositifs de développement professionnel et de valorisation pédagogique du personnel enseignant de notre Université, une recherche-action visant à comprendre les pratiques enseignantes en contexte de changement a été élaborée. Dans une période de mutations entraînant une charge de travail élevée pour les acteurs de l'enseignement et touchant des aspects potentiellement liés à la carrière des enseignants, le choix de la mise en œuvre d'une recherche-action s'est imposé afin de clarifier les finalités de la recherche, d'obtenir l'adhésion des parties prenantes et proposer des outils de formation.

La recherche-action en cours poursuit deux objectifs : 1) Réaliser une enquête auprès des enseignants afin de mieux connaître leurs pratiques d'enseignement ; 2) Développer, à partir du modèle proposé par Berthiaume et Rege-Colet (2013), un dispositif qui permet aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques. Ces auteurs identifient trois stades de développement des enseignants du supérieur : "la survie" qui reflète les premières années d'expérience et de responsabilités en enseignement ; "le développement identitaire" où l'enseignant maîtrise les fondamentaux de l'enseignement supérieur et construit son propre style d'enseignement ; "l'expertise" assumée et déclarée qui reflète un niveau avancé de compréhension et de compétences en enseignement.

En effet, l'existence de ces stades suppose que les enseignants du supérieur auront des besoins de développement différents selon où ils se trouvent, ce qu'ils vivent et ce qu'ils retiennent comme important et pertinent comme prochaine étape de développement. C'est pourquoi, la recherche-action propose d'identifier les pratiques d'une population enseignante hétérogène (Sylvestre, Lanarès et Laperrouza, 2018 ; Sylvestre et Maitre, 2018), les pratiques d'apprentissage des étudiants (Duguet et Morlaix, 2012) pour proposer aux enseignants des pistes de développement professionnel adaptées à leur niveau (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011 ; Sylvestre, 2019).

La trajectoire d'une recherche-action n'est pas tracée a priori, elle se construit dans l'action à travers les interactions entre différents contextes et évolue en fonction du processus de construction, d'appropriation des acteurs et d'évaluation d'outils d'analyse (Podevin, 2011). Une revue de littérature montre que l'évaluation est un levier pour la formation (Bélair et Coen, 2015 ; Étienne, 2016 ; Jorro et Droyer, 2019). Du fait de leur contenu qui amène les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, les instruments de mesure sont susceptibles de devenir des leviers pour la formation des enseignants. En quoi les outils d'analyse proposés dans le cadre d'une recherche-action permettent-ils de former les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement ?

Du fait de sa nature, le cadre méthodologique de la recherche-action est adaptatif et évolue en fonction des interactions entre les chercheurs et les acteurs concernés par la recherche et en fonction des cycles d'action- réflexion (Kemmis et McTaggart, 1988 ; McNiff et Whitehead, 2006 ; Roy et Prévost, 2013). Roy et Prévost (2013) identifient trois cycles de la recherche-action illustrent : 1) la planification de la recherche-action et d'une réflexion autour de la mise en œuvre de la recherche-action et de son opérationnalisation. Ce cycle permet au chercheur d'obtenir l'engagement des parties prenantes, de légitimer le projet et d'établir un diagnostic de l'état de la situation. 2) le réajustement du plan d'action. 3) les « changements adoptés et pérennisés, la capacité d'agir collectivement et la génération conjointe de connaissances » (Roy et Prévost, 2013, p.136).

Plusieurs instruments de mesure ont été élaborés dans le cadre de cette recherche-action à l'intention des enseignants d'une université française. Nous proposons de concentrer notre analyse sur un questionnaire (N=4600) et un guide d'entretien. Pour en évaluer la pertinence, nous avons sollicité dans un premier temps, un panel de 9 acteurs représentant tous les établissements concernés par l'enquête de terrain. Nous analysons les verbatims qui reflètent les interactions entre les chercheurs et le panel d'acteurs dans le cadre des cycles de la recherche-action et illustrons le processus

d'adaptation du plan d'action de la recherche aux contextes que nous avons présentés. Ensuite, nous analysons les verbatims des entretiens semi-directifs que nous avons menés avec 20 enseignants qui ont été amenés à réfléchir à leurs pratiques.

Les résultats préliminaires reflètent les contrastes qui caractérisent une pluralité de contextes : chacun a ses propres processus, enjeux et acteurs. Toutefois, bien que distincts, ces contextes sont imbriqués et interdépendants. Par ailleurs, les instruments de mesure élaborés dans le cadre de la recherche-action ont amené les enseignants à évaluer et à repenser leurs stratégies d'enseignement. Ceci souligne l'importance de l'adoption d'une démarche réflexive de la part des enseignants (outil d'auto-positionnement, recherche-action, SoTL, etc.) afin qu'ils puissent développer leur pratique. Il est donc nécessaire qu'ils disposent déjà d'un "catalogue" de stratégies d'enseignement suffisamment étayé. Cette démarche serait donc plus adaptée pour renforcer les compétences de ceux ayant atteint un certain niveau de maturité professionnelle (développement identitaire ou expertise). Les enseignants "novices" bénéficieraient quant à eux d'activités de développement professionnel visant à augmenter leur "catalogue" de stratégies.

Mots-clés : recherche-action, enseignement supérieur, formation, évaluation, enseignants.

****Texte de communication****

Introduction

Cette contribution poursuit deux objectifs : 1) Illustrer la trajectoire d'une recherche-action à travers le prisme de contextes pluriels ; 2) Montrer en quoi la mise à l'épreuve des instruments de mesure permet de former les enseignants à réfléchir à leurs pratiques. Nous mobilisons le modèle théorique proposé par Shuiling et Vermaak (2017) qui identifient les finalités de la recherche-action à travers le prisme de contextes qui interagissent entre eux : 1) ajouter une valeur pratique, 2) améliorer les institutions, 3) développer les professions, 4) contribuer à la théorie.

Selon ce modèle, le chercheur/porteur de la recherche-action interagit avec plusieurs contextes en invitant les acteurs clés d'un ou plusieurs contextes à franchir eux aussi les frontières, participant ainsi aux activités d'un autre contexte. L'examen de la littérature scientifique (Catroux, 2002 ; Gannett et Brereton, 2013, Manfra, 2019) montre que les travaux sur la recherche-action abordent les contextes de son évolution de manière dissociée : ajouter une valeur pratique (Roy et Prévost, 2013), améliorer les institutions (Van Der Maren, 2014), développer les professions (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012) ou contribuer à la théorie (Savoie-Zajc, 2001). En effet, peu de travaux s'intéressent à l'articulation ou à la porosité des contextes dans lesquels une recherche-action se construit. Nous tenterons ici de répondre à deux questions centrales : 1) En quoi la recherche-action interroge-t-elle la complexité des contextes pluriels ? 2) En quoi les outils d'analyse proposés dans le cadre d'une recherche-action permettent-ils de former les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement ? Nous présentons, dans un premier temps, le contexte de notre recherche-action, ses objectifs ainsi que son ancrage théorique. Dans un deuxième temps, nous clarifions les aspects méthodologiques de notre démarche de recherche. Ensuite, nous présentons les résultats préliminaires de notre recherche. Enfin, nous concluons en insistant sur l'importance de la démarche méthodologique en considérant la recherche-action comme un levier de développement professionnel.

Contexte

Afin de renforcer les dispositifs de développement professionnel et de valorisation pédagogique du personnel enseignant de notre Université, une recherche-action visant à comprendre les pratiques enseignantes en contexte de changement a été élaborée. Dans une période de mutations entraînant une charge de travail élevée pour les acteurs de l'enseignement et touchant des aspects potentiellement liés à la carrière des enseignants, le choix de la mise en œuvre d'une recherche-action s'est imposé afin de clarifier les finalités de la recherche, d'obtenir l'adhésion des parties prenantes et proposer des outils de formation.

La recherche-action en cours poursuit deux objectifs : 1) Réaliser une enquête auprès des enseignants afin de mieux connaître leurs pratiques d'enseignement ; 2) Développer, à partir du modèle proposé par Berthiaume et Rege-Colet (2013), un dispositif qui permet aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques afin d'être aiguillés vers des dispositifs de formation et d'accompagnement adaptés à leur niveau.

Ancrage théorique

Afin de mener notre analyse, nous articulons deux cadres théoriques : le modèle de Berthiaume et Rege-Colet (2013) et le modèle de Shuiling et Vermaak (2017) qui illustre l'évolution des contextes pluriels dans lesquels la recherche-action se construit. Dans leur modèle, Berthiaume et Rege-Colet (2013) identifient trois stades de développement des enseignants du supérieur :

1. Un stade de survie qui reflète les premières années d'expérience et de responsabilités en enseignement. L'enseignant découvre les savoirs à enseigner et tente de les maîtriser tout comme les différentes situations pédagogiques qu'il rencontre et à se constituer un répertoire avec des outils de base. Cette situation rend l'enseignant du supérieur vulnérable aux aléas et aux imprévus.
2. Un stade de développement identitaire où l'enseignant commence à s'appropriier les fondamentaux de l'enseignement supérieur et à construire son propre style d'enseignant. À ce stade, il affirme ses préférences en termes de choix pédagogiques.
3. Un stade d'expertise de l'enseignant. L'expertise assumée et déclarée reflète un niveau avancé de compréhension et de compétences en enseignement. Ce haut niveau permet à l'enseignant de devenir une référence, un expert ou un mentor dans son domaine de spécialisation susceptible d'accompagner les enseignants de son entourage.

En effet, l'existence de ces stades suppose que les enseignants du supérieur auront des besoins de développement différents selon où ils se trouvent, ce qu'ils vivent et ce qu'ils retiennent comme important et pertinent comme prochaine étape de développement. C'est pourquoi, la recherche-action propose d'identifier les pratiques d'une population enseignante hétérogène (Sylvestre, Lanarès

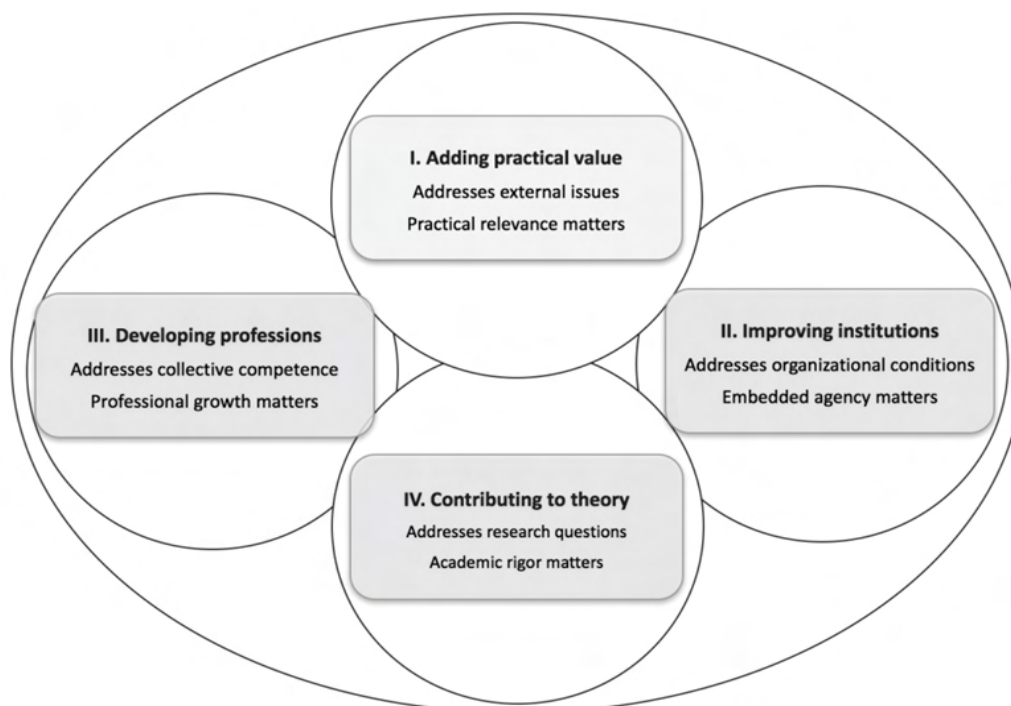
et Laperrouza, 2018 ; Sylvestre et Maitre, 2018), les pratiques d'apprentissage des étudiants (Duguet et Morlaix, 2012) pour proposer aux enseignants des pistes de développement professionnel adaptées à leur niveau (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011 ; Sylvestre, 2019).

Par ailleurs, la trajectoire d'une recherche-action n'est pas tracée *a priori*, elle se construit dans l'action à travers les interactions entre différents contextes et évolue en fonction du processus de construction, d'appropriation des acteurs et d'évaluation d'outils d'analyse (Podevin, 2011). Une revue de littérature montre que l'évaluation est un levier pour la formation (Berthiaume *et al.*, 2011 ; Bélair et Coen, 2015 ; Étienne, 2016 ; Jorro et Droyer, 2019). Du fait de leur contenu qui amène les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, les instruments de mesure sont susceptibles de devenir des leviers pour la formation des enseignants.

L'évolution de la question des contextes pluriels de la recherche-action

L'examen de la littérature scientifique montre que de nombreux travaux abordent la question des contextes pluriels de la recherche-action (Catroux, 2002 ; Gannett et Brereton, 2013, Manfra, 2019) ainsi que leur évolution. Toutefois, rares sont les écrits qui s'intéressent à l'articulation ou à la porosité des contextes dans lesquels une recherche-action se construit et à l'interaction qui peut exister entre ces contextes. À titre d'exemple, certains travaux (Roy et Prévost, 2013) mettent l'accent sur la finalité de la recherche-action qui permet d'ajouter une valeur pratique, d'autres insistent sur la finalité d'améliorer les institutions (Van Der Maren, 2014), de développer les professions (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012) ou de contribuer à la théorie (Savoie-Zajc, 2001).

Shuiling et Vermaak (2017) identifient les finalités de la recherche-action à travers le prisme de quatre contextes qui interagissent entre eux : 1) ajouter une valeur pratique (ce contexte traite les questions relatives à la pertinence pratique des actions) ; 2) améliorer les institutions. Dans ce contexte, les questions relatives aux conditions organisationnelles dans lesquelles se déroule l'action sont abordées ; 3) développer les professions est un contexte dans lequel sont traitées les questions relatives aux compétences collectives et à la croissance professionnelle des acteurs ; 4) contribuer à la théorie aborde les questions de recherche et les aspects en lien avec la rigueur scientifique. Ces quatre contextes sont illustrés dans le schéma ci-dessous :



Les contextes pluriels. Shuiling et Vermaak (2017)

La porosité qui existe entre ces quatre contextes montre bien l'importance de l'établissement d'une interaction entre le chercheur/porteur de la recherche-action et les contextes qui vont faciliter sa mise en œuvre.

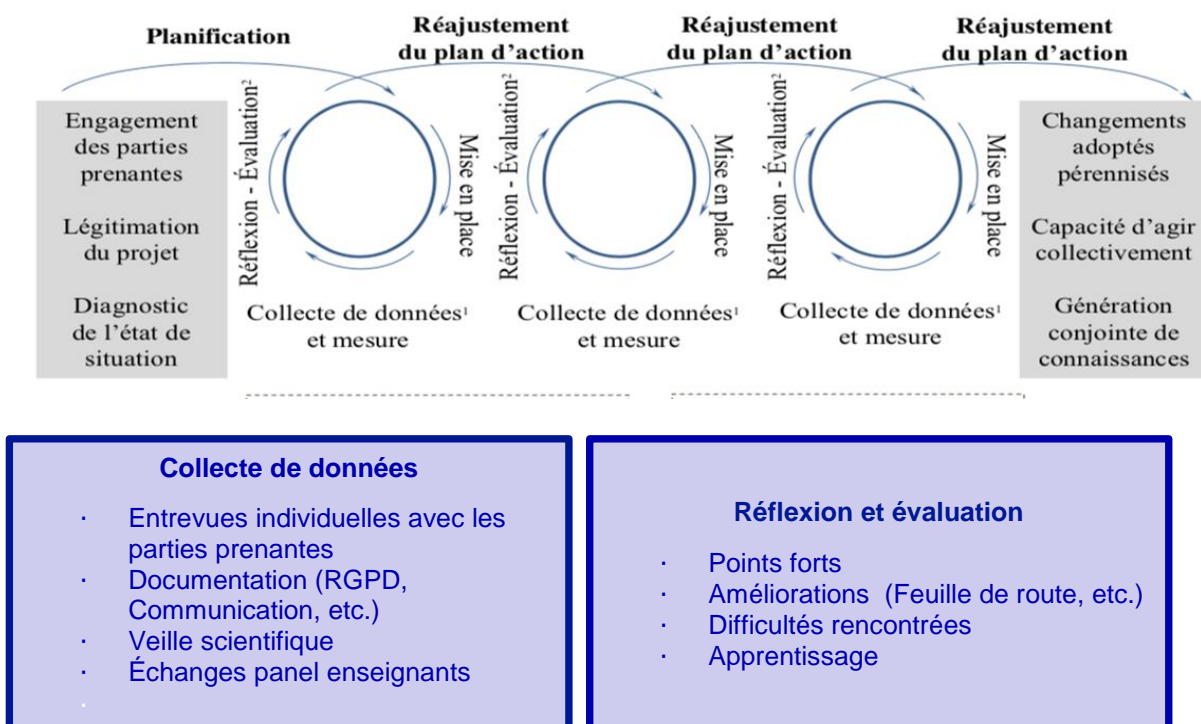
Cette interaction, qui évolue tout au long du projet, devient un dialogue dans lequel les acteurs clés d'un ou plusieurs contextes sont invités à franchir eux aussi les frontières, participant ainsi aux activités d'un autre contexte.

Selon Schuiling et Vermaak (2017), la recherche-action est plus que les activités menées dans ces contextes : c'est un processus de gestion des tensions génératrices dans les régions limites. En quoi les outils d'analyse proposés dans le cadre d'une recherche-action permettent-ils de former les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement ? ; 2) En quoi les outils d'analyse proposés dans le cadre d'une recherche-action permettent-ils de former les enseignants à évaluer leurs pratiques d'enseignement ?

Démarche méthodologique

Du fait de sa nature, le cadre méthodologique de la recherche-action est adaptatif et évolue en fonction des interactions entre les chercheurs et les acteurs concernés par la recherche et en fonction des cycles d'action-réflexion (Kemmis et McTaggart, 1988 ; McNiff et Whitehead, 2006 ; Roy et Prévost, 2013). Roy et Prévost (2013) identifient trois cycles de la recherche-action illustrent : 1) la planification de la recherche-action et d'une réflexion autour de sa mise en œuvre et de son opérationnalisation. Ce cycle permet au chercheur d'obtenir l'engagement des parties prenantes, de légitimer le projet et d'établir un diagnostic de l'état de la situation ; 2) le réajustement du plan d'action ; 3) les « changements adoptés et pérennisés, la capacité d'agir collectivement et la génération conjointe de connaissances » (Roy et Prévost, 2013, p.136). Le schéma ci-dessous illustre les cycles de planification de la recherche-action :

Cycles de planification de la recherche-action (Roy et Prévost, 2013)



Cycles de planification de la recherche-action (Roy et Prévost, 2013).

La trajectoire d'une recherche-action n'est pas linéaire, elle se construit dans l'action à travers : 1) les interactions entre différents contextes ; 2) le processus de construction ou de co-construction ; 3) le processus d'appropriation des acteurs et d'évaluation des outils d'analyse (Podevin, 2011) ; 4) l'évaluation qui est un levier pour la formation (Bélaïr et Coen, 2015; Étienne, 2016; Jorro et Droyer, 2019) ; et 5) les instruments de mesure qui peuvent amener les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques. Ces instruments sont susceptibles de devenir des leviers pour la formation.

Plusieurs instruments de mesure ont été élaborés dans le cadre de cette recherche-action à l'intention des enseignants d'une université française. Nous proposons de concentrer notre analyse sur quelques questions ouvertes d'un questionnaire que nous avons diffusé auprès des enseignants de notre université (N=123) et un guide d'entretien (N=20). Pour en évaluer la pertinence, nous avons sollicité dans un premier temps, un panel de 9 acteurs représentant tous les établissements concernés par l'enquête de terrain. Nous analysons les verbatims qui reflètent les interactions entre les chercheurs et le panel d'acteurs dans le cadre des cycles de la recherche-action et illustrons le processus d'adaptation du plan d'action de la recherche aux contextes que nous avons présentés. Ensuite, nous analysons les verbatims des entretiens semi-directifs que nous avons menés avec 20 enseignants qui ont été amenés à réfléchir à leurs pratiques.

Nous présentons ici les rubriques de nos instruments de mesure : le questionnaire et la guide d'entretien.

1. Le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants (N =123) contient les rubriques

suivantes :

- I. Données socio-démographiques
- II. La vision de l'enseignement des répondants
- III. La/les techniques d'enseignement privilégiées par les enseignants dans les cours en présentiel ou à distance
- IV. La conception et l'animation des enseignements
- V. L'évolution des pratiques et l'enrichissement des compétences
- VI. L'évolution du métier et la crise sanitaire

2. Le guide d'entretien (N=20 enseignants) contient sept rubriques :

- I. Parcours personnel et professionnel
- II. Fonctionnement de l'établissement et normes de travail
- III. Organisation du travail avant, pendant et après la séance de cours en présentiel ou à distance
- IV. Pratiques d'évaluation des apprentissages des étudiants
- V. Pratiques d'accompagnement des étudiants
- VI. Culture de partage/collaboration et formation
- VII. Perspectives (reconnaissance et valorisation du métier d'enseignant)

Résultats

Les résultats préliminaires reflètent les contrastes qui caractérisent une pluralité de contextes : chacun a ses propres processus, enjeux et acteurs. Toutefois, bien que distincts, ces contextes sont imbriqués et interdépendants. Par ailleurs, les instruments de mesure élaborés dans le cadre de la recherche-action ont amené les enseignants à évaluer et à repenser leurs stratégies d'enseignement.

Éléments saillants de la phase exploratoire de la recherche-action

| Retour | Extraits de verbatims ou de retours écrits |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Panel représentants des établissements concernés par l'enquête de terrain</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✘ Proposition de garder les questions ouvertes à la fin de chaque rubrique pour permettre aux enseignants de s'exprimer. ✘ Propositions de mettre des questions plus ouvertes qui impliquent les enquêtés davantage, sur lesquelles nous montrons que nous cherchons à comprendre comment ils perçoivent la réalité pour savoir quelle posture d'accompagnement nous pouvons développer. C'est comme ça que les enquêtés seront plus réceptifs et prêts à répondre aux questions concernant les modalités. Donc, peut-être inverser les questions. ✘ Techniques d'enseignement privilégiées : certaines questions peuvent être sur-interprétées. Importance de bien les formuler. Ex: classement des formats privilégiés : CM, TP, TD. ✘ Importance d'informer plusieurs services : Service Direction des Ressources Humaines, Service de Protection des Données Personnelles. ✘ Clarté dans la présentation de notre service et de nos objectifs. |
| <p>Enseignants interviewés/répondants au questionnaire</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✘ "Je trouve ça intéressant : le métier d'étudiant. Je ne connaissais pas. Il y a des travaux sur ce concept ? Ça m'intéresse". ✘ "Effectivement, je dois y penser. Leur proposer un scénario d'accompagnement". ✘ "Non, ça je ne le fais pas mais c'est vrai qu'en leur donnant les critères d'évaluation, ils seraient mieux préparés". ✘ "Bah, pour le partage d'expérience, oui, mais je n'ai pas reçu l'information. Je souhaiterais m'inscrire à cet événement, je participerai volontier, oui". ✘ Techniques d'enseignement privilégiées : "je capitalise les questions et les renseigne sur un site internet hébergé par le ministère (WIKIGEOTECH) ce qui me permet de renseigner des définitions et illustrer par des photos et des références". ✘ "Attribution d'un bonus en cas de détection d'une erreur de ma part, accompagnement personnalisé sur des projets individuels ou collectifs activités supplémentaires d'approfondissement pour les étudiantes et étudiants les plus à l'aise". |

L'examen des données présentées dans le tableau ci-dessus montre que la phase préparatoire relative à la mise en œuvre de l'enquête de terrain a permis aux différents services et acteurs de l'université de contribuer aux préoccupations pratiques des chercheurs et de mieux connaître les conditions de travail des enseignants. Cette phase préparatoire a également favorisé la connaissance des enjeux éthiques, l'identification des spécificités et des normes de fonctionnement des établissements cibles, et a permis l'adhésion des enseignants au projet.

D'une part, cette phase a permis aux décideurs d'apporter un soutien politique au projet et rendu possible l'implication des parties prenantes, la collaboration avec les partenaires dans le processus de création de savoirs pour l'action et à l'implication des parties prenantes et au repérage de nouvelles

logiques d'action.

D'autre part, l'enquête par questionnaire et les entretiens semi-directifs ont permis d'avoir une meilleure connaissance des départements/services de notre université, une remise en question notamment dans les aspects relatifs aux dispositifs d'accompagnement des étudiants et au processus d'évaluation des apprentissages des étudiants. Par ailleurs, le dialogue instauré avec les enseignants a permis de créer une proximité avec les enseignants qui ont démeté des ressources pédagogiques et des renseignements sur les événements proposés par notre service.

Conclusion

Cette expérience reflète l'importance de l'adoption d'une démarche réflexive de la part des enseignants (outil d'auto-positionnement, recherche-action, *Scholarship of Teaching et Learning (SoTL)*, etc.) afin qu'ils puissent développer leur pratique. Il est donc nécessaire qu'ils disposent déjà d'un "catalogue" de stratégies d'enseignement suffisamment étayé. Cette démarche serait donc plus adaptée pour renforcer les compétences de ceux ayant atteint un certain niveau de maturité professionnelle (développement identitaire ou expertise). Les enseignants "novices" bénéficieraient quant à eux d'activités de développement professionnel visant à augmenter leur "catalogue" de stratégies.

Références bibliographiques

- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 3(21), 8-20.
- Coen, P., & Bélair, L. (2015). *Évaluation et autoévaluation quels espaces de formation ?* (Pédagogies en développement). Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- Gannett, C., et Brereton, J. (2013). La recherche-action et les analyses de l'écrit au niveau universitaire. *Recherches En Didactiques*, N 15(1), 151.
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.7>
- Kemmis, S., et McTaggart, R. (Éds). (1988). *The action research planner* (3^e éd.). Geelong, Australia : Deakin University Press.
- Manfra, M. (2019). *Action-research for classrooms, schools et communities*. Sage Publications. North Carolina State University, USA.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London : Sage.
- Paganelli, C. (2016). Réflexions sur la pertinence de la notion de contexte dans les études relatives aux activités informationnelles. *Études De Communication*, 46(1), 165-188.
- Podevin, G. (2011). Processus évaluatif d'une recherche-action et démarche prospective : quelles convergences ?. *Reflets et perspectives de la vie économique*, L, 55-63. <https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/rpve.501.0055>
- Roy M. et Prévost P. (2013). "La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion" , *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15- 49). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

Schuiling, G et Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research : Crossing boundaries for productive interplay. International Journal of Action Research.

Van der Maren, J. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels éducation , (para)médical, travail social (3e édition. ed., Méthodes en Sciences Humaines). Bruxelles: Ed. De Boeck Université.

(COM n°23) Evaluation de la visualisation en géométrie au dernier cycle de l'enseignement primaire. Les épreuves de type papier/crayon : quelles possibilités, quelles forces et quelles limites ?

Romain Beauset et Natacha Duroisin

****Résumé court****

Les recherches en didactique des mathématiques ont permis la mise en évidence de l'importance de développement de l'habileté de visualisation en géométrie chez les apprenants. Plus particulièrement, le passage d'un mode de visualisation iconique (ressemblance avec une forme type qui permet à l'élève d'identifier le dessin observé) à un mode de visualisation non-iconique (exigeant la réalisation d'une séquence d'opérations sur la figure pour reconnaître les propriétés géométriques de cette dernière) est considéré comme une étape indispensable au début de l'enseignement secondaire. En effet, le premier mode est à l'origine d'impasses (i.e. : focalisation sur les contours des figures) pour la poursuite de l'apprentissage alors que le deuxième permet le développement de compétences géométriques attendues. Dans ce contexte, évaluer les élèves pour pouvoir les situer par rapport aux modes de visualisation apparaît une étape indispensable pour comprendre certaines difficultés rencontrées dans la discipline et par la suite pour guider au mieux les apprenants. Toutefois, mettre en œuvre cette évaluation apparaît complexe et nécessite d'entamer une réflexion.

En vue de valider un dispositif pédagogique, construit dans le cadre d'une recherche participative menée en Belgique francophone, ayant pour visée le développement de la visualisation non iconique au dernier cycle de l'enseignement primaire, des épreuves de type papier-crayon ont été élaborées et testées. L'objectif de cette communication est de présenter et de questionner un mode d'évaluation. La partie principale de cette communication reposera sur la présentation des évaluations exploitées au sein de la recherche. Il est question notamment de décrire et de justifier les types d'exercices proposés mais également les micro-variables utilisées. La communication se focalisera également sur la mise en évidence des forces de l'évaluation mise en place mais également de ses limites. Plusieurs solutions permettant d'optimiser l'évaluation envisagée seront présentées.

****Résumé long****

Dans l'apprentissage des mathématiques, et notamment en géométrie, la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire semble poser problème à de nombreux apprenants comme l'illustrent les résultats aux épreuves externes certificatives (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a, 2019b). Si plusieurs raisons peuvent venir expliquer de tels résultats, l'une d'entre elles réside notamment dans la présence de ruptures de contrat didactique entre les deux niveaux d'enseignement. A ce sujet, une rupture de contrat didactique entre les deux niveaux a été relevée par Perrin-Glorian et Godin (2018) par rapport à la visualisation des figures. Les recherches menées en didactique de la géométrie ces quinze dernières années, sous l'impulsion de Duval (2005), s'accordent en effet sur l'absence du développement de l'acuité visuelle des élèves lors de l'enseignement primaire, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage au cours des années suivantes.

En géométrie, la visualisation est un processus complexe qui se déroule en deux opérations : d'abord une reconnaissance discriminative de formes et ensuite l'identification des objets correspondant aux formes discriminées (Duval, 2005). Plus précisément, Duval (2005) identifie deux modes opposés du fonctionnement cognitif de la visualisation : la visualisation iconique et la visualisation non iconique. Dans le mode iconique, c'est sa ressemblance avec une forme type qui permet à l'élève d'identifier le

dessin observé. A l'inverse, le mode non iconique exige la réalisation d'une séquence d'opérations sur la figure pour reconnaître les propriétés géométriques de cette dernière.

Au cours de l'enseignement primaire, le mode de visualisation iconique est suffisant pour les apprentissages visés et c'est donc ce dernier qui est attendu chez les élèves. Pourtant, ce dernier est à l'origine d'impasses pour la poursuite de l'apprentissage de la géométrie (Duval, 2005). Au cours de l'enseignement secondaire, c'est donc la visualisation non iconique qui est attendue. Elle permet notamment le développement de compétences géométriques et l'acquisition de propriétés indispensables dans cette discipline telle que les propriétés d'incidence (Duval, 2005 ; Perrin-Glorian & Godin, 2018 ; Bulf & Mathé, 2018). Dès lors, il apparaît que les élèves doivent faire face, seuls, au passage à la visualisation non iconique. Pourtant, ce changement de regard apparaît non-spontané et fait l'objet d'un apprentissage complexe.

Se pose alors la question de la manière dont évaluer cet apprentissage et plus largement le niveau d'acquisition de la visualisation des élèves. En effet, il apparaît essentiel de pouvoir situer chacun des apprenants par rapport aux modes de visualisation. De cette façon, l'enseignant pourra ainsi comprendre les difficultés des apprenants voire les anticiper en proposant un enseignement adapté. Toutefois, envisager une évaluation des processus cognitifs de ce type apparaît complexe et nécessite d'entamer une réelle réflexion.

Cette communication présente une recherche participative réalisée en Belgique francophone. Au travers de cette recherche, l'objectif initial était d'élaborer et de valider, au moyen d'un plan quasi-expérimental de type prétest-posttest assorti d'un groupe contrôle, un dispositif pédagogique mis en place pour développer la visualisation non-iconique chez les élèves de fin de l'enseignement primaire afin de faciliter la transition vers le secondaire en géométrie. Des activités permettant de développer la visualisation non iconique (Duval & Godin, 2005 ; Bulf & Celi, 2015) ont donc été proposées aux élèves de l'enseignement primaire.

Mené en collaboration avec cinq enseignants du primaire et du secondaire en prenant appui sur un cadrage théorique, le travail de recherche a permis de questionner la manière de procéder à l'évaluation de la visualisation. La recherche a ainsi conduit à l'élaboration et l'utilisation d'épreuves expérimentales ayant pour visée de situer les élèves par rapport aux modes de visualisation iconique et non iconique. En utilisant les résultats aux deux épreuves (prétest/posttest), les chercheurs avaient pour objectif d'évaluer le dispositif pédagogique pour identifier s'il permettait le développement de la visualisation et le passage à la visualisation non iconique.

Les épreuves mises en place sont des épreuves de type « papier-crayon » inspirées d'une précédente recherche (Lucchese, 2015). Chaque épreuve est composée de huit exercices de restauration de figures. Pour corriger ces exercices, plusieurs micro-variables sont vérifiées au sein de la résolution apportée par l'élève pour mettre en lumière la démarche utilisée par ce dernier. Il est par exemple question de s'intéresser à la présence de tracés auxiliaires sur le modèle et l'amorce. En effet, ces éléments constituent des indices permettant de statuer sur le mode de visualisation de l'élève. Ainsi, ce n'est pas uniquement le produit fini, autrement dit le fait de réussir l'exercice, qui est évalué mais le processus mis en œuvre par l'apprenant. La présence ou non de ces micro-variables permet alors de calculer des scores permettant de statuer sur le niveau de développement de la visualisation non iconique.

L'objectif de cette communication est de présenter les épreuves utilisées dans le cadre de la recherche pour évaluer le développement de la visualisation non iconique chez les élèves de fin d'enseignement primaire et d'ouvrir la réflexion sur ce type d'épreuve.

Au travers de cette communication, une courte introduction présentant le cadre dans lequel s'intègre la recherche menée ainsi que le concept de visualisation et les deux modes de visualisation est réalisée. Ensuite, la partie principale de cette communication repose sur la présentation des

évaluations exploitées au sein de la recherche. Il est question notamment de décrire et de justifier le type d'exercices proposés mais également les micro-variables utilisées pour attribuer des scores aux apprenants. Quelques résultats qui ont pu être mis en évidence au sein de la recherche seront présentés à titre d'illustration également.

Enfin, la communication se focalise sur la mise en évidence des forces de l'évaluation mise en place mais également de ses limites. Plusieurs solutions permettant d'optimiser l'évaluation envisagée sont présentées.

La communication se clôture sur une réflexion concernant la manière dont il est possible d'évaluer cette habileté cognitive spécifique.

Mots-clés : géométrie, visualisation, évaluation, épreuve papier-crayon, développement cognitif

Références bibliographiques

Bulf, C. & Celi, V. (2015). *Des problèmes de reproduction aux problèmes de restauration de figures plane : quelles adaptations pour la classe ?* Communication présentée au 41^e Colloque COPIRELEM, Mont-de-Marsan.

Bulf, C. & Mathé, A.-C. (2018). *Agir-parler-penser en géométrie. Un point de vue sémiotique sur l'enseignement et l'apprentissage de la géométrie à l'école primaire.* Communication présentée au 44^e Colloque COPIRELEM, Epinal.

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.

Duval, R. & Godin, M. (2005). Les changements de regard nécessaires sur les figures. *Gret N*, 76, 7-27.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Résultats CE1D et CESS 2018*. Consulté le 12 mai 2019 à l'adresse enseignement.be/download.php?do_id=14840

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Résultats CEB 2018*. Consulté le 12 mai 2019 à l'adresse enseignement.be/download.php?do_id=14614

Lucchese, J. (2015). Permettre aux élèves du 4^e cycle du primaire de passer progressivement à une visualisation non iconique par le recours à la déconstruction dimensionnelle pour faciliter la transition primaire – secondaire en géométrie (Mémoire). Université de Mons, Mons.

Mangiante-Orsola, C. & Perrin-Glorian, M.-J. (2014). Géométrie en primaire : des repères pour une progression et pour la formation des maîtres. *Gret N*, 94, 47-83.

Perrin-Glorian, M.-J. & Godin, M. (2018). Géométrie plane : pour une approche cohérente du début de l'école à la fin du collège. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01660837v2>

****Texte de communication****

Introduction

Dans l'apprentissage des mathématiques, et notamment en géométrie, la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire semble poser des difficultés à de nombreux apprenants comme l'illustrent les résultats aux épreuves externes certificatives (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a, 2019b). Si plusieurs raisons peuvent venir expliquer de tels résultats, l'une d'entre elles réside notamment dans la présence de ruptures entre les deux niveaux d'enseignement. A ce sujet, une rupture entre les deux niveaux a été relevée par Perrin-Glorian et Godin (2018) par rapport à la visualisation des figures. Fabiyi (2017) confirme d'ailleurs que des lacunes dans la capacité de visualisation constituent l'un des facteurs responsables des difficultés des élèves pour apprendre la géométrie. Les recherches menées en didactique de la géométrie ces quinze dernières années, sous

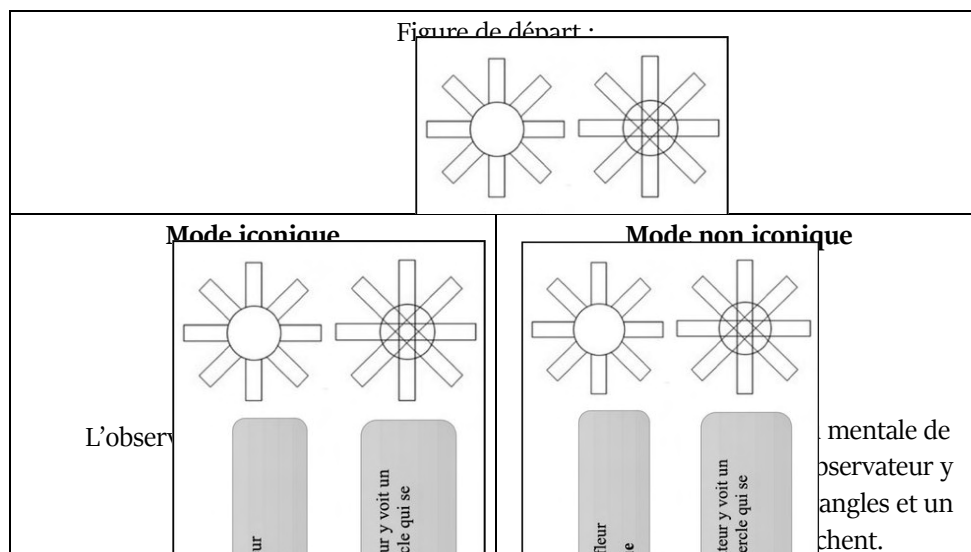
l'impulsion de Duval (2005), s'accordent sur l'absence du développement de l'acuité visuelle des élèves lors de l'enseignement primaire, ce qui entraîne des difficultés d'apprentissage au cours des années suivantes. A ce sujet, deux modes de visualisation sont identifiés par Duval (2005) : la visualisation iconique et la visualisation non iconique. Le premier mode étant à l'origine d'impasses pour les apprentissages géométriques de l'enseignement secondaire, il apparaît primordial de pouvoir identifier dans quel mode est situé chaque élève en vue de l'accompagner dans ses apprentissages.

Toutefois, l'évaluation de tels processus cognitifs apparaît complexe. La communication présente un outil d'évaluation destiné aux élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire. Cet outil a été utilisé dans le cadre d'une recherche participative (Beauset & Duroisin, 2021, 2023a, 2023b) réalisée en Belgique francophone, dont l'objectif était de valider un dispositif pédagogique mis en place pour développer la visualisation non-iconique chez les élèves de fin de l'enseignement primaire. Il s'agit d'un outil de type « papier-crayon ». Au travers de cette communication, après un descriptif de la théorie de Duval, l'outil d'évaluation utilisé est présenté. Ensuite, cet outil est discuté en mettant en évidence ses avantages mais également ses limites et ses alternatives.

La visualisation en géométrie : deux manières opposées de voir les figures

Duval (2005) identifie deux modes opposés du fonctionnement cognitif de la visualisation en géométrie : la visualisation iconique et la visualisation non iconique (Figure 1). Dans le mode iconique, c'est sa ressemblance avec une forme type qui permet à l'élève d'identifier le dessin observé. Dès lors, la manière dont sont vues les figures prend appui sur des constats perceptifs et/ou sur la prise de certaines mesures. A l'inverse, le mode non iconique exige la réalisation d'une séquence d'opérations sur la figure, à savoir l'ajout de tracés, pour la réorganiser et identifier ses propriétés géométriques qui vont servir d'appui à la mise en place d'un raisonnement.

Figure 1 : Visualisation iconique et non iconique (inspiré de Beuset et Duroisin, 2021)



Au cours de l'enseignement primaire, le mode de visualisation iconique est suffisant pour les apprentissages visés. Ce mode est d'ailleurs le mode naturel et prégnant et est notamment utilisé au quotidien dès que l'on observe des formes et des dessins. Pourtant, ce dernier est à l'origine d'impasses pour la poursuite de l'apprentissage de la géométrie (Duval, 2005). Parmi ces impasses, on peut citer le fait que le sujet se focalise sur la forme générale et les contours de l'objet ce qui, ne lui permet pas d'exploiter des propriétés de la figure n'étant pas liées aux contours, ou de transformer et réorganiser visuellement la figure. De plus, les formulations des propriétés géométriques risquent d'être dénuées de sens pour les apprenants (Duval & Godin, 2005). Au cours de l'enseignement secondaire, c'est donc la visualisation non iconique qui est attendue. Elle permet notamment l'acquisition de propriétés indispensables dans cette discipline telle que les propriétés d'incidence (Duval, 2005 ; Perrin-Glorian & Godin, 2018 ; Bulf & Mathé, 2018) et le développement de compétences géométriques comme celles relatives à la démonstration (Duval, 2005 ; Perrin-Glorian, 2012 ; Barrier et al., 2014).

Evaluer le mode de visualisation dans lequel se situe les élèves, notamment en fin d'enseignement primaire ou en début d'enseignement secondaire, pourrait donc aider à mieux comprendre certaines difficultés rencontrées mais aussi à proposer un accompagnement en vue de faciliter le passage à la visualisation non iconique, comme l'envisagent plusieurs auteurs (ex. Duval & Godin, 2005 ; Keskessa et al., 2007 ; Perrin-Glorian et al., 2013 ; Duroisin et al., 2020 ; Beuset & Duroisin, 2021, 2023a, 2023b).


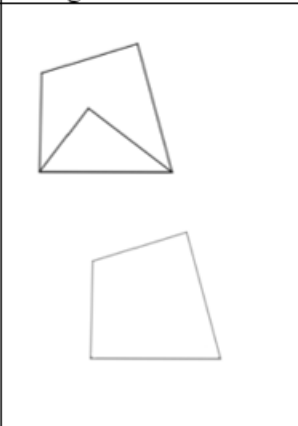
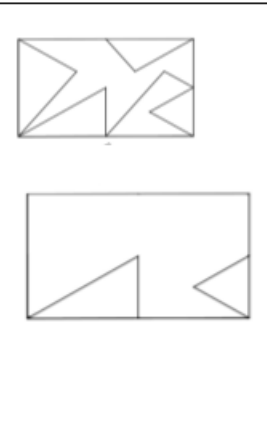
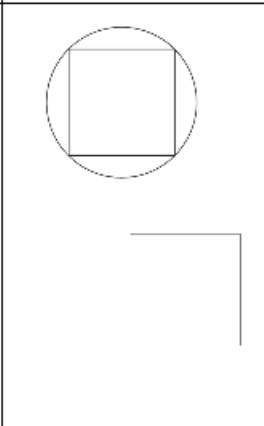
Description de l'outil conçu pour évaluer le mode de visualisation

L'outil d'évaluation utilisé est une épreuve de type « papier-crayon » conçue pour ne pas excéder une durée de 50 minutes. L'épreuve est constituée au total de 8 exercices tirés d'épreuves externes certificatives (CEB) ou de recherches antérieures sur le sujet (ex. Keskessa et al., 2007). Chacun de ces exercices consiste à une tâche de restauration de figures. Comme l'illustrent les exercices de l'épreuve présentés en figure 2, il s'agit de tâches dans lesquelles il est demandé au sujet de reconstruire une figure donnée, appelée modèle, au départ d'une partie de cette figure déjà tracée, appelée amorce. On y retrouve des exercices de restauration variés, par exemple deux exercices de restauration d'un

agencement de droites, un exercice de restauration avec agrègement ou encore un exercice de restauration d'une figure contenant un cercle. Ces tâches apparaissent intéressantes dans la mesure où l'élève va pouvoir mettre en place différentes méthodes faisant écho aux modes de visualisation pour réaliser la restauration proposée. Celui-ci va pouvoir plutôt prendre appui sur des constats perceptifs ou une prise de mesures sur la figure. Dans ce cas-là, il sera possible de statuer qu'il se situe plutôt dans un mode iconique. A l'inverse, il va pouvoir aussi décomposer la figure et prendre appui sur des propriétés identifiées dans cette dernière pour opérer la restauration, ce qui se rapporte au mode non iconique. Les tâches de restauration de figures sont intimement liées à la visualisation puisque de nombreuses recherches soulignent qu'elles constituent des pistes intéressantes pour accompagner les élèves dans le passage vers la visualisation non iconique (ex. Duval & Godin, 2005, Mathé, 2008 ; Mangiante-Orsola & Perrin-Glorian, 2014 ; Duroisin et al., 2020 ; Beauset & Duroisin, 2023a).

Pour résoudre les exercices, les élèves disposent du matériel de construction habituel (compas, équerre, latte) qu'ils peuvent utiliser à leur convenance. Toutefois, il leur est demandé de ne pas effacer les différentes traces de construction puisqu'elles servent de base à l'analyse des productions.

Figure 2 : Exemples d'exercices de l'épreuve

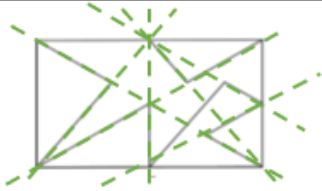
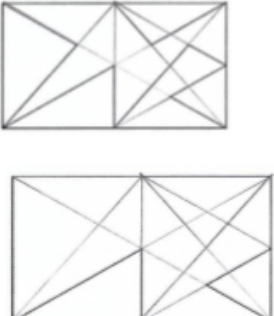
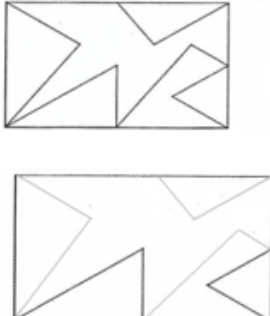
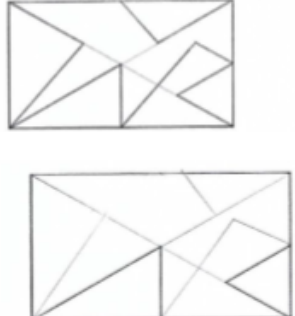
| Restauration d'une configuration de droites sécantes à l'identique | Restauration d'une figure à l'identique pour lequel le repérage d'alignements suffit | Restauration d'une figure complexe avec un agrandissement | Restauration d'une figure dans laquelle est intégré un cercle |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |

C'est l'analyse, à partir de la production finale, de la méthode utilisée pour résoudre les problèmes, et principalement la présence de tracés sur le modèle et sur l'amorce, qui va permettre de prédire le mode de visualisation dans lequel se situe l'élève. En effet, la présence des tracés sur le modèle ou sur l'amorce permet d'identifier que l'élève repère et exploite des relations et propriétés au sein de la figure, ce qui permet de suspecter qu'il se situe dans un mode non-iconique. Dès lors pour chaque exercice, 7 critères sont observés :

1. La figure construite est totalement correcte (autrement dit, elle correspond totalement à la figure modèle).
2. La figure construite est partiellement correcte (autrement dit, elle correspond au moins en partie à la figure modèle).
3. L'élève a tracé sur le modèle.
4. L'élève fait apparaître quelques tracés réorganiseurs utiles (c'est-à-dire qui font apparaître des propriétés intéressantes pour réaliser la construction) sur le modèle.
5. L'élève fait apparaître quelques tracés réorganiseurs utiles sur l'amorce.
6. L'élève fait apparaître tous les tracés réorganiseurs utiles sur le modèle.

7. L'élève fait apparaître tous les tracés réorganisateur utiles sur l'amorce.
 En attribuant un point par critère validé, un score sur 7 est ainsi calculé pour chaque exercice et un score sur 56 est obtenu à l'épreuve. Au plus le score est élevé, au plus on peut suspecter que l'élève se situe dans un mode non iconique. De façon à être le plus concret, la figure 3 propose la description précise d'un problème (3^{ème} problème illustré en figure 2) et illustre des exemples de productions d'élèves et l'interprétation qui peut en être faite.

Figure 3 : Explication d'un exercice, exemples de productions et interprétation

| Restauration d'une figure complexe avec un agrandissement | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | La figure a subi un agrandissement, dès lors, le report brut de mesure (sans calcul du facteur d'agrandissement) ne permet pas de réussir la reproduction attendue. Par contre, pour réussir cette production, l'élève peut repérer les nombreux alignements présents dans le modèle (tracés en pointillés) et prendre appui sur ces alignements pour effectuer la restauration. | |
| Exemple de production 1 | Exemple de production 2 | Exemple de production 3 |
|  <p>Critère(s) validé(s) : tous Score : 7/7 L'élève prend appui uniquement sur des propriétés pour réaliser la reproduction, ce qui permet d'aboutir à une construction qui correspond à la figure attendue. Il semble donc situé dans un mode non iconique.</p> |  <p>Critère(s) validé(s) : 2 Score : 1/7 L'élève utilise uniquement des reports de longueurs et d'angles ou s'appuie sur une ressemblance générale. Cela donne une construction ne correspondant pas totalement à la figure attendue puisque les éléments sont reproduits à l'identique (sans prendre en compte l'agrandissement). Il semble donc situé dans un mode iconique.</p> |  <p>Critère(s) validé(s) : 2 - 3 - 4 - 5 Score : 4/7 L'élève prend appui en partie sur des propriétés pour réaliser la reproduction, et en partie sur des reports de longueurs ou sur une ressemblance générale. Certaines parties correspondent à la production attendue et d'autres non. Il semble donc situé dans un mode intermédiaire</p> |

Discussion sur l'outil d'évaluation : avantages, limites et alternatives

L'épreuve a pu être testée sur un échantillon de 63 élèves de dernière année de l'enseignement primaire. Les résultats obtenus (moyenne : 14,44/56 ; écart-type : 5,95) semblent souligner qu'une majorité d'élèves de 6^{ème} primaire se situent a priori dans un mode iconique ce qui semble en cohérence avec la littérature (ex. Mangiante-Orsola & Perrin-Glorian, 2014). Certains exercices de l'épreuve (restauration d'une figure incluant un arc de cercle et restauration avec agrandissement) apparaissent par ailleurs particulièrement intéressants car plus discriminants.

Outre la cohérence avec les résultats issus de la littérature, un avantage de l'évaluation utilisée concerne son mode de passation. En effet, cette épreuve est proposée, au même titre que des évaluations plus traditionnelles, individuellement lors d'une séance collective. En cela, elle peut constituer un outil pour l'enseignant car son usage est adapté au contexte scolaire, dépassant ainsi le contexte de la recherche. D'autant que la méthode d'analyse des productions d'élèves apparaît

également adaptée aux enseignants, sous réserve de quelques brèves explications. Néanmoins, une formation semble nécessaire pour que les enseignants puissent comprendre le sens et l'utilité d'une telle épreuve mais également pour envisager les suites à donner à cette épreuve (activités de développement de la visualisation) (Beuset & Duroisin, 2023a).

Par ailleurs, un autre avantage de cette épreuve concerne le fait que si elle peut être utilisée avec les élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire, l'épreuve semble pouvoir être élargie aussi à des cycles antérieurs et postérieurs. Outre les habiletés motrices liées à la manipulation des instruments géométriques, elle ne semble pas nécessiter de prérequis, par exemple au niveau des connaissances géométriques à maîtriser.

Malgré les avantages soulignés, des limites peuvent être mises en évidence au sujet de l'outil d'évaluation utilisé. La principale d'entre elles se rapporte au fait qu'il est parfois difficile, au regard de la production finale, de déterminer avec certitude le mode de visualisation dans lequel se situe l'élève. En effet, la production finale ne permet pas d'obtenir des informations sur la manière dont les instruments ont été utilisés. Ainsi, il apparaît que certains élèves peuvent s'être servis de tracés réorganisateurs sans pour autant les avoir tracés sur leur feuille, en se contentant, par exemple, de positionner leur règle sur le modèle de départ afin d'y constater des alignements et de s'en servir. En agissant de la sorte, ils font preuve de visualisation non iconique même si cela n'a pas d'impact sur l'augmentation de leur score. Il paraît donc important de rester prudent au sujet des scores calculés qui semblent sous-évaluer le niveau d'acquisition de la visualisation non iconique (Beuset & Duroisin, 2023b).

En outre, la présence de certains contrats didactiques, comme celui relatif à l'interdiction de tracer sur le modèle, est susceptible d'influencer les performances des élèves. Rompre ce contrat explicitement avant l'évaluation pourrait également influencer les résolutions des élèves en les incitant à tracer sur le modèle alors qu'ils ne le feraient pas naturellement.

Une autre limite se rapporte au caractère répétitif des exercices proposés ainsi qu'à la longueur de l'épreuve, exigeant une forte concentration de la part des participants et pouvant les démotiver.

Compte tenu des limites ayant pu être mises en évidence, plusieurs alternatives semblent pouvoir être envisagées. La principale concerne l'exploitation d'enregistrements vidéo permettant de capter les processus de résolution mis en œuvre par l'élève lors de l'épreuve papier-crayon. Une analyse des processus utilisés par l'élève pourrait permettre de statuer avec plus de précision sur le mode de visualisation dans lequel l'élève se situe. Dans la même idée, une autre alternative pourrait consister en la passation d'un entretien individuel avec l'élève au cours duquel on lui demande d'expliquer sa méthode de résolution. Toutefois, ces deux premières alternatives, suite notamment à leur caractère chronophage, semblent être davantage adaptées au contexte de recherche et non à un contexte de classe. Elles doivent donc plutôt être envisagées comme des méthodes permettant de valider l'épreuve papier-crayon en vérifiant si les conclusions obtenues par ses méthodes sont similaires. Une analyse approfondie des résultats à l'aide de ces deux méthodes pourrait par ailleurs permettre de ne conserver que certains items, par exemple les items qui permettent de bien statuer sur le mode de visualisation ou les items plus discriminants, en vue de réduire la longueur de l'épreuve.

Une troisième alternative, probablement plus adaptée au contexte scolaire, pourrait consister à rendre numérique l'épreuve en l'intégrant au sein d'un logiciel de géométrie. Une telle méthode pourrait ainsi permettre à l'enseignant de conserver des traces des procédures utilisées par l'élève puisqu'il pourrait déterminer si les tracés ont été réalisés en prenant appui sur des propriétés ou bien non. Néanmoins, cette alternative nécessite notamment que les élèves soient familiers avec l'outil numérique utilisé.

Conclusion :

Au travers de cette communication, les chercheurs ont présenté une épreuve papier-crayon mise en place pour évaluer, chez les élèves de fin d'enseignement primaire, le processus cognitif complexe de visualisation des figures et statuer ainsi sur le mode de visualisation dans lequel ils se situent (iconique ou non iconique). Il s'agit là d'un enjeu important pour la compréhension des difficultés des élèves dans la discipline de la géométrie et pour la mise en place d'un accompagnement adapté permettant de faciliter la transition vers l'enseignement secondaire. Après une présentation de l'épreuve et de la manière dont les réponses des élèves sont analysées et interprétées, les chercheurs ont proposé une discussion sur l'outil utilisé. Ainsi, plusieurs avantages et limites de l'épreuve ont été présentés, tout comme des alternatives ou du moins des méthodes permettant de valider l'épreuve proposée. La réflexion ici mise en place pourrait d'ailleurs être élargie à l'ensemble des épreuves papier-crayon évaluant des processus cognitifs complexes tels que ceux de la visualisation.

Bibliographie :

- Barrier, T., Hache, C., & Mathé, A.-C. (2014). Droites perpendiculaires au CM2 : restauration de figure et activité des élèves. *Gret N*, 93, 13-37.
- Beauset, R. & Duroisin, N. (2021). Développement de la visualisation non iconique à l'école primaire : Mise à l'épreuve d'un dispositif d'enseignement/apprentissage. *Petit x*, 115, 65-92
- Beauset, R., & Duroisin, N. (2023a, à paraître). Problèmes de reproduction de figures en fin d'enseignement primaire : quels avis de la part des enseignants ? *Revue québécoise de didactique des mathématiques*.
- Beauset, R., & Duroisin, N. (2023b, à paraître). Dépasser le mode de visualisation iconique en géométrie en fin d'enseignement primaire : Validation d'un dispositif didactique. *Presse Université de Liège, collection didactique en recherche*
- Bulf, C., & Mathé, A.-C. (2018). *Agir-parler-penser en géométrie. Un point de vue sémiotique sur l'enseignement et l'apprentissage de la géométrie à l'école primaire*. Communication présentée au 44e Colloque COPIRELEM, Epinal.
- Duroisin, N., Beauset, R., & Lucchese, J. (2020). Favoriser le passage à la visualisation non iconique par le recours à une ingénierie didactique pour faciliter la transition primaire/secondaire en géométrie". *Annales de Didactique et des Sciences Cognitives*, 25 (1), 151-182.
- 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.
- Duval, R., & Godin, M. (2005). Les changements de regard nécessaires sur les figures. *Gret N*, 76, 7-27.

Fabiyi, T. R. (2017). Geometry concepts in mathematics perceived difficult to learn by senior secondary school students in Ekiti State, Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 07(01), 83-90. <https://doi.org/10.9790/73880701018390>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Résultats CE1D et CESS 2018*. Consulté le 12 mai 2019 à l'adresse enseignement.be/download.php?do_id=14840

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Résultats CEB 2018*. Consulté le 12 mai 2019 à l'adresse enseignement.be/download.php?do_id=14614

Keskessa, B., Perrin-Glorian, M.-J., & Delplace, J.-R. (2007). Géométrie plane et figures au cycle 3. Une démarche pour élaborer des situations visant à favoriser une mobilité du regard sur les figures de géométrie. *Gret N*, 79, 33-60.

Mangiante-Orsola, C. & Perrin-Glorian, M.-J. (2014). Géométrie en primaire : des repères pour une progression et pour la formation des maîtres. *Gret N*, 94, 47-83.

Mathé, A.-C. (2008). Confrontation aux objets et processus de conceptualisation en géométrie plane à la fin de l'école primaire, rôle des interactions langagières. *Actes de la Conférence internationale « Efficacité et équité en éducation »*, Université de Rennes 2 (pp. 1-14). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00421810>

Perrin-Glorian, M.-J., & Godin, M. (2018). Géométrie plane : pour une approche cohérente du début de l'école à la fin du collège. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01660837v2>

Perrin-Glorian, M.-J. (2012). La géométrie (plane) du CP à la 5ème. Quelques réflexions pour le comité scientifique des IREM. Communication présentée au comité scientifique des IREM. http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/Annexe_2-CS-IREM-8_juin_2012.pdf

Perrin-Glorian, M.-J., Mathé, A.-C., & Leclercq, R. (2013). Comment peut-on penser la continuité de l'enseignement de la géométrie de 6 à 15 ans ? Le jeu sur les supports et les instruments. *Repères IREM*, 90, 5-41.

(COM n°24) Quelle place pour la visualisation spatiale au sein des évaluations externes et quelle évolution depuis 2015 ?

Romain Beauset et Natacha Duroisin

****Résumé court****

Cette communication se focalise sur les évaluations externes standardisées (certificatives ou non) de mathématiques passées depuis 2015 en Belgique francophone et plus spécifiquement sur la présence d'un contenu géométrique dans ces évaluations : l'habileté de visualisation spatiale.

En effet, la visualisation spatiale, qui peut être définie comme la capacité à se représenter les informations spatiales non verbales, à anticiper l'apparence d'objets complexes, à analyser les relations entre les objets d'une configuration et à effectuer des opérations mentales sur des objets perçus à deux ou trois dimensions (Nagy-Kondor, 2014) est une habileté complexe à acquérir mais essentielle pour la poursuite du parcours scolaire / professionnel des élèves (Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques, 2002). Dans ce contexte, s'intéresser à la manière dont elle est évaluée apparaît intéressant. D'autant que les résultats des évaluations externes menées permettent une évaluation du système et peuvent ainsi contribuer à son amélioration (Monseur & Demeuse, 2005 ; Mons & Pons, 2009 ...).

La communication se présente en deux volets. Un premier volet porte sur la place laissée à l'habileté de visualisation spatiale au sein des évaluations. En prenant appui sur l'observation outillée du contenu des évaluations externes de mathématiques de ces dernières années, mis en lien avec les résultats de l'analyse des évaluations externes antérieures menée par Duroisin (2015), l'objectif est double. Il s'agit de décrire la manière dont la visualisation spatiale est intégrée depuis 2015 au sein des évaluations (quantités et qualités d'exercices...) et d'identifier s'il existe une évolution par rapport au contenu des épreuves antérieures. Le deuxième volet de cette communication porte quant à lui sur la validité des évaluations externes de ces dernières années. L'objectif de ce volet est de mettre en lien les évaluations externes avec, d'une part, les référentiels de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles et, d'autre part, avec les connaissances scientifiques actuelles au sujet de l'habileté. Ainsi, la communication amènera une réflexion sur la manière dont est évaluée à ce jour l'habileté cognitive de visualisation spatiale au sein des épreuves externes.

****Résumé long****

Voir dans l'espace pose de nombreuses difficultés d'apprentissage en géométrie durant la majeure partie de la scolarité des élèves, que ce soit au cours de l'enseignement primaire ou au début du secondaire (Mithalal, 2014 ; Duroisin & Demeuse, 2016). Parzysz (1988) associe cette difficulté de visualisation au conflit entre « le vu et le su » existant chez les élèves lors de l'interprétation de la représentation d'un solide en 2D. La visualisation spatiale n'est pas spontanée et fait l'objet d'un apprentissage long et complexe (David & Cliniciu, 2009). Néanmoins, l'acquisition de l'habileté visuo-spatiale demeure essentielle puisqu'elle possède de nombreuses implications dans les domaines académique et professionnel et est indicatrice de succès pour l'apprentissage de multiples domaines (David & Cliniciu, 2009 ; Uttal *et al.*, 2013 ; Nagy-Kondor, 2014 ; Hegarty, 2018).

Puisque les évaluations externes standardisées permettent d'évaluer les acquis d'apprentissage des élèves et peuvent contribuer à améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficience d'un système éducatif (Crahay, 2000 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Mons & Pons, 2009 ; ...), questionner leur contenu

apparaît indispensable pour enrichir la réflexion sur les résultats obtenus par les élèves. Cela fait l'objet de cette communication qui porte sur la place de l'habileté de visualisation spatiale au sein des évaluations externes standardisées comme les évaluations externes non certificatives (EENC).

La visualisation spatiale constitue une habileté spatiale qui peut être définie comme la capacité à se représenter les informations spatiales non verbales, à anticiper l'apparence d'objets complexes, à analyser les relations entre les objets d'une configuration et à effectuer des opérations mentales sur des objets perçus à deux ou trois dimensions (Nagy-Kondor, 2014). Cette habileté implique la création et la manipulation d'images mentales, c'est-à-dire de représentations mentales d'objets (Marchet, 2006). Elle est constituée dès lors de diverses composantes parmi lesquelles se trouve le passage de la 2D à la 3D. Par exemple, dans l'apprentissage de la géométrie de l'espace, les enfants et adolescents sont amenés à travailler sur des représentations en 2D abstraites d'objets 3D (représentations sur feuille en perspective cavalière, par exemple) et à passer de ces représentations aux objets 3D eux-mêmes (Bridoux & Nihoul, 2015).

S'inscrivant dans la poursuite des travaux de Duroisin (2015), cette communication met en lien l'habileté de visualisation spatiale et les évaluations externes menées en Belgique francophone depuis 2015 en géométrie. La communication proposée s'organise en deux volets portant sur le contenu des évaluations.

Le premier volet porte sur la place laissée à l'habileté de visualisation spatiale au sein des évaluations externes standardisées. En prenant appui sur l'observation du contenu des évaluations externes de ces dernières années (évaluations externes non certificatives de 2017, évaluations externes certificatives de 2015 à 2020, PISA 2018) mis en lien avec les résultats de l'analyse des évaluations externes antérieures menée par Duroisin (2015), l'objectif est double. Il s'agit de décrire la manière dont la visualisation spatiale est intégrée depuis 2015 au sein des évaluations (types d'exercices, quantités d'exercices...) et d'identifier s'il existe une évolution par rapport au contenu des épreuves datant d'avant 2015. En effet, Duroisin (2015) a pu mettre en évidence différents constats par rapport à la place laissée aux habiletés spatiales dans les évaluations externes de mathématiques. De manière générale, une faible importance accordée aux connaissances spatiales dans les évaluations externes en Fédération Wallonie-Bruxelles a notamment pu être relevée. En effet, les questions posées dans la partie « Solides et figures » (EENC de 2011) auprès des élèves de cinquième primaire semblent exiger des connaissances de type géométrique, sans obligatoirement solliciter la visualisation spatiale ou toutes autres capacités spatiales. Dans les EENC de deuxième primaire, mais surtout de cinquième primaire ou deuxième secondaire, le nombre d'items faisant appel à des connaissances spatiales en mathématiques est faible (respectivement 16 items sur 84, 5 sur 122 et 3 sur 105) (Duroisin, 2015). Une autre observation réalisée par Duroisin (2015) réside dans le fait que les questions des évaluations ne portent pas toujours sur ce qu'elles prétendent concernant les connaissances spatiales. Les résultats de l'étude menée sur le contenu des récentes évaluations permettra donc de répondre aux questions suivantes : L'habileté de visualisation est-elle évaluée au sein des récentes évaluations externes et si oui comment ? Les constats mis en évidence par Duroisin (2015) sont-ils persistants dans les récentes évaluations ? ...

Le deuxième volet de cette communication porte quant à lui sur la validité des évaluations externes de ces dernières années. L'objectif de ce volet est de mettre en lien les évaluations externes (évaluations externes non certificatives de 2017 et évaluations externes certificatives de 2015 à 2020) avec le contenu des référentiels de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Socles de

compétence actuel³⁵ et référentiel de compétences du futur tronc commun³⁶). De cette façon, il sera question de mettre en évidence les liens qu'il est possible d'établir entre les évaluations standardisées et le curriculum d'enseignement prescrit en Belgique francophone. Ce volet permettra également de mettre en lien le contenu des épreuves avec les connaissances scientifiques actuelles au sujet de l'habileté spatiale. Plusieurs questions seront ainsi abordées : Quelles sont les cohérences et incohérences entre le contenu des évaluations avec les prescrits des référentiels au sujet de l'habileté de visualisation spatiale ? Et avec les savoirs scientifiques actuels ? Ainsi, ce volet permettra de poser un regard réflexif sur le contenu des évaluations externes et plus largement sur la manière dont est évaluée à ce jour l'habileté cognitive de visualisation spatiale.

Mots-clés : géométrie, visualisation spatiale, évaluation externe, référentiels, validité

Références bibliographiques

Bridoux, S. & Nihoul, C. (2015). Difficultés des élèves à interpréter des constructions dans l'espace. Une étude de cas. *Petit x*, 98, 53-76.

Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques (2002). L'enseignement des sciences mathématiques. Dans J.P. KAHANE (dir.), *L'enseignement des sciences mathématiques : Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris: Odile Jacob.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : DeBoeck Université.

David, L.T. & Clinciu, A.I. (2009). Psychological measures of spatial abilities. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 2(51), 93-98.

Duroisin, N. (2015). Quelle place pour les apprentissages spatiaux à l'école ? Etude expérimentale du développement des compétences spatiales des élèves âgés de 6 à 15 ans. (Thèse de doctorat). Université de Mons.

Duroisin, N. & Demeuse, M. (2016). Le développement de l'habileté de visualisation spatiale en mathématiques chez les élèves âgés de 8 à 14 ans. *Petit x*, 102, 5-25.

Hegarty, M. (2018). Ability et sex differences in spatial thinking: What does the mental rotation test really measure? *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), 1212-1219

Marchet, P. (2006). Comment développer des images mentales liées à l'apprentissage de l'espace en trois dimensions ? *Annales de didactique des mathématiques et des sciences cognitives*, 11, 103-121.

Mithalal, J. (2014). Voir dans l'espace : est-ce si simple ? *Petit x*, 96, 51-73.

Mons N. & Pons X. (2009). Pourquoi le pilotage par les résultats ? Une mise en perspective théorique et historique de ce nouveau mode de gouvernance. Dans N. Mons, J.-C. Emin & P. Santana, *Piloter par les résultats*. Paris: CNDP.

Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Chapitre 24. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ?. Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 489-517). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Nagy-Kondor, R. (2014). Importance of Spatial Visualization Skills in Hungary et Turkey: Comparative Studies. *Annales Mathématiques et Informatiques*, 43, 171-181.

Parzysz, B. (1988). Knowing vs seeing. *Educational Studies in Mathematics*, 19 (1), 79-92.

³⁵Ministère de la Communauté Française (1999). Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.

³⁶Référentiel disciplinaire du tronc commun (domaine 3 : Formation mathématiques, scientifique et technique) qui sera d'application avec l'implémentation du futur tronc commun.

Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Het, L. L., Alden, A. R., Warren, C. & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills : A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352-402. doi:10.1037/a0028446

****Texte de communication****

Introduction

En Belgique francophone (FWB), des épreuves externes sont régulièrement organisées pour évaluer les compétences et les acquis d'apprentissage des élèves, parfois dans une visée certificative et parfois non. Leurs résultats peuvent contribuer à améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficience d'un système éducatif (Crahay, 2000 ; Monseur & Demeuse, 2005 ; Mons & Pons, 2009 ; Soetewey & Duroisin, 2012). Dès lors, questionner leur contenu apparaît indispensable pour pouvoir interpréter adéquatement les résultats obtenus par les élèves et prendre du recul par rapport à ces derniers mais également pour se faire une idée de l'importance accordée aux différents apprentissages. Cela fait l'objet de cette recherche qui porte sur le contenu des différentes évaluations externes standardisées nationales certificatives (EEC) de mathématiques organisées en FWB auprès des élèves de primaire et du début de l'enseignement secondaire, en se focalisant sur la place laissée au spatial dans ces évaluations.

Duroisin (2015) a pu relever qu'une faible importance était accordée aux connaissances spatiales dans les évaluations externes non certificatives menées en FWB en 2011. En effet, les questions qui y étaient posées semblent exiger des connaissances de type géométrique, sans obligatoirement solliciter la visualisation spatiale ou toutes autres capacités spatiales. S'inscrivant dans la poursuite des travaux de Duroisin (2015), cette recherche met en lien les connaissances spatiales et les évaluations externes certificatives menées en Belgique francophone en géométrie. Au travers d'une analyse de contenu des évaluations, il s'agit d'identifier les connaissances sollicitées au sein des évaluations, notamment afin de percevoir la place laissée aux connaissances spatiales en comparaison aux connaissances géométriques.

L'enseignement de la géométrie : entre connaissances spatiales et connaissances géométriques

La géométrie est un domaine des mathématiques qui implique l'étude de toutes sortes de relations spatiales, pouvant être trouvées soit dans l'espace tridimensionnel dans lequel nous vivons et qui nous entoure, soit et sur toute surface à deux dimensions de cet espace tridimensionnel (Elia et al., 2018). Dans la pensée géométrique, principalement deux types de connaissances sont mises en jeu : les connaissances spatiales et les connaissances géométriques (Baldy et al., 2005 ; Marchet, 2009). Marchet (2006) définit la connaissance spatiale comme un « *processus qui, par le biais des cinq sens, amène l'apprenant à contrôler, anticiper et communiquer les états, les transformations ou les déformations des données (forme, position, orientation) d'objets relatifs à l'espace en deux ou en trois dimensions* » (p. 107). Ces connaissances permettent aux apprenants de contrôler les relations usuelles qu'ils entretiennent avec l'espace sensible, c'est-à-dire les espaces visuels, tactiles et moteurs accessibles par les apprenants et appréhendés par les sens (Berthelot & Salin, 1999-2000 ; Marchet,

2009, Douaire et al., 2009). Dans ce contexte, toutes les activités de reconnaissance, de description, de fabrication et de transformation des objets, mais aussi de déplacement, de recherche et de communication de position d'objets, ou encore de reconnaissance, de description, de construction ou de transformation d'espaces (de vie ou de déplacement) sont des activités qui sollicitent les connaissances spatiales (Berthelot & Salin, 1999-2000). Plus spécifiquement, l'habileté de visualisation spatiale, pouvant être définie comme l'habileté à se représenter les informations spatiales non verbales, à anticiper l'apparence d'objets complexes, à analyser les relations entre les objets d'une configuration et à effectuer des opérations mentales sur des objets perçus à deux ou trois dimensions (Nagy-Kondor, 2014) semble appartenir à ce type de compétences.

Les connaissances géométriques font davantage référence aux contenus scolaires, qui, en vue de créer un système cohérent, deviennent théorisés ou axiomatisés (Clements & Battista, 1992). Dès lors, elles font l'objet d'un vocabulaire spécifique et impliquent l'acquisition de notions théoriques. Ces connaissances portent sur des objets idéaux ayant toutefois des représentations dans l'environnement familier des élèves (Douaire et al., 2009). A titre d'exemple, les tâches consistant à déterminer le nom, la définition ou les propriétés des figures et solides font appel à des connaissances géométriques.

Bien que distinctes, ces deux types de connaissances sont indissociables pour l'apprentissage de la discipline puisque leur traitement permet d'amener les élèves à passer de l'espace physique vers un espace plus abstrait basé sur les propriétés des objets. Elles sont même complémentaires pour la discipline puisque l'un de ses enjeux est la création d'une relation entre le champ des connaissances spatiales et géométriques (Soury-Lavergne & Maschietto, 2015). Par ailleurs, en plus d'être complémentaires, ces connaissances sont liées puisque l'acquisition des savoirs géométriques est influencée par la maîtrise des connaissances spatiales (Berthelot & Salin, 1999-2000 ; Baldy et al., 2005) et inversement, la détention de connaissances géométriques facilite la maîtrise des connaissances spatiales (Berthelot & Salin, 1992).

Objectifs du travail mené et méthodologie

Cette recherche porte sur l'analyse du contenu des différentes évaluations externes standardisées certificatives de mathématiques organisées en Belgique francophone. Pour chaque évaluation, une analyse, s'inscrivant dans le prolongement des travaux de Duroisin (2015), est réalisée sur le contenu de chacun des items concernés. Cette analyse interroge les différentes connaissances (géométriques VS spatiales) sollicitées au sein des tâches de l'épreuve. L'objectif est ainsi d'identifier la place laissée aux connaissances spatiales au sein des évaluations. Au vu des résultats obtenus par Duroisin (2015) sur les évaluations externes non certificatives de 2011, il est possible de poser l'hypothèse selon laquelle une place mineure est accordée aux connaissances spatiales au sein des différentes évaluations.

Bien que le contenu des différentes évaluations se rapporte à plusieurs domaines de la discipline des mathématiques (Les nombres / Les solides et figures / Les greteurs / Le traitement des données), les différentes analyses menées sont restreintes aux items issus des domaines « Solides et figures » et « Greteurs », qui sont les domaines susceptibles de faire appel directement à des connaissances spatiales.

Sont prises en compte les EEC menées depuis 2015 en FWB auprès du public-cible, en considérant uniquement les parties « Solides et figures » et « Greteurs » : les six épreuves du CEB (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021³⁷) organisées en fin d'enseignement primaire (grade 6), et les six épreuves du CE1D (2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021²) évaluant les élèves de fin du premier degré de l'enseignement secondaire (grade 8).

Résultats

Au niveau des CEB

Comme l'illustre le tableau 1, qui présente le nombre de questions se rapportant exclusivement aux connaissances spatiales par rapport au nombre de questions au total pour chaque édition du CEB, on remarque que les questions qui impliquent directement et exclusivement des connaissances spatiales sont peu nombreuses au sein de chacune des cinq éditions du CEB. Au maximum, ce nombre de questions est de 6 pour l'édition 2019 qui compte 69 questions. A l'inverse, pour deux éditions, à savoir les éditions 2016 et 2017, une seule question de ce type est présente (respectivement sur 61 et 57). Il est donc possible de souligner une différence entre l'édition de 2019 et les éditions antérieures, bien que la place des connaissances spatiales reste faible pour chaque édition. En outre, il est possible également de remarquer que la quasi-totalité des questions nécessitant exclusivement des connaissances spatiales sont issues des parties relatives au domaine « Solides et figures ». Parmi les six éditions de l'épreuve, quatre ne présentent aucun item de ce type dans la partie « Greteurs ».

Tableau 1 : Nombre de questions faisant appel exclusivement aux connaissances spatiales dans les CEB

| | Nombre de questions relatives exclusivement aux connaissances spatiales / nombre total de questions ... | | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|
| | ...dans l'ensemble de l'épreuve de mathématiques | ...dans la partie « Solides et figures » | ...dans la partie « Grandeurs » |
| 2015 | 2/43 | 1/13 | 1/15 |
| 2016 | 1/61 | 1/17 | 0/22 |
| 2017 | 1/57 | 1/15 | 0/20 |
| 2018 | 3/52 | 3/15 | 0/18 |
| 2019 | 6/69 | 5/22 | 1/22 |
| 2021 | 2/61 | 2/19 | 0/19 |

La figure 1 offre l'illustration de plusieurs des items sollicitant exclusivement des connaissances spatiales. Bien que constamment peu nombreux, on observe que d'une année à l'autre, les items sont variés et font appel à des connaissances spatiales et habiletés spatiales diverses. Certaines questions attendent de l'élève qu'il puisse passer d'une représentation en deux dimensions à une représentation en trois dimensions de manière à reconstituer mentalement le solide à partir de son développement, comme l'illustre la *Question 2*. De plus, plusieurs questions font appel à la visualisation de solides dans l'espace. C'est le cas par exemple lorsqu'il est attendu de l'élève qu'il détermine des empreintes ou des vues de solides donnés (ex. *Question 3*). D'autres questions nécessitent la lecture de

³⁷ La crise sanitaire du covid-19 a entraîné l'annulation des épreuves externes certificatives (CEB, CE1D) en juin 2020.

représentations en 2D d'objets 3D contenant une partie des informations qui n'est pas directement accessible par la vue (ex. *Question 4*).

En plus des questions sollicitant uniquement des connaissances spatiales, plusieurs questions font appel à des connaissances spatiales mais que les apprenants doivent conjuguer avec des connaissances géométriques. C'est le cas de 7 questions pour les éditions 2015, 2018 et 2019, 8 pour l'édition 2017, 9 pour l'édition 2016 et de 11 pour 2021.



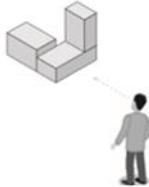


| 2016 | 2017 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Question 1</i> : On fait pivoter, de manière régulière, une pyramide à base carrée. Sur chacune de ses faces, on a écrit une lettre.</p> <p>ECRIS les lettres qui manquent sur la quatrième photo.</p>  | <p><i>Question 2</i> : Voici le développement d'un parallélépipède rectangle.</p>  <p>ENTOURE le parallélépipède qui correspond à ce développement.</p> |
| 2018 | 2019 |
| <p><i>Question 3</i> : Observe la construction.</p>  <p>Si tu l'observais comme le personnage, que verrais-tu ?</p> <p>ENTOURE le bon dessin</p>  | <p><i>Question 4</i> : Observe.</p>  <p>Combien y a-t-il de boîtes sur les deux palettes ?</p> |

Figure 1 : Illustration de questions faisant appels exclusivement aux connaissances spatiales (extraits des carnets d'élèves de CEB)

Au niveau des CE1D

Au sein des différents CE1D, une faible place est laissée aux connaissances spatiales. Cette place apparaît d'ailleurs moindre en comparaison à la place que ces connaissances occupent au sein des CEB. En effet, comme l'illustre le tableau 2, le nombre d'items faisant appel exclusivement à des connaissances spatiales est nul ou presque au sein des CE1D analysés. Sur les six dernières éditions, la moitié ne contiennent aucun item de ce type. Dans les trois autres, un seul item est présent.

Tableau 2 : Nombre d'items faisant appel exclusivement aux connaissances spatiales dans les CE1D

| | Nombre d'items relatifs aux connaissances spatiales / nombre total d'items... | | |
|------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|
| | ...dans l'ensemble de l'épreuve de mathématiques | ...dans la partie « Solides et figures » | ...dans la partie « Grandeurs » |
| 2015 | 1/55 | 1/18 | 0/12 |
| 2016 | 0/55 | 0/20 | 0/9 |
| 2017 | 0/49 | 0/14 | 0/7 |
| 2018 | 1/51 | 1/18 | 0/7 |
| 2019 | 0/53 | 0/17 | 0/7 |
| 2021 | 1/66 | 0/20 | 1/15 |

La figure 2 présente les trois uniques items des CE1D faisant appel exclusivement à des connaissances spatiales. Les deux premiers consistent en des tâches de passage d'un solide à son développement ou inversement. Ils demettent à l'élève de passer soit d'une représentation en deux dimensions à une représentation en trois dimensions de manière à reconstituer mentalement le solide donné, soit inversement de le déconstruire mentalement en passant d'une représentation en trois dimensions à une représentation en deux dimensions. Le troisième nécessite à l'élève de réorganiser des figures planes en vue de les comparer.


















| 2015 | 2018 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Item 5 : Voici une représentation d'un prisme droit à base triangulaire.</p>  <p>COCHE les figures qui correspondent au développement de ce prisme.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Figure 1 <input type="checkbox"/></p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Figure 2 <input type="checkbox"/></p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Figure 3 <input type="checkbox"/></p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Figure 4 <input type="checkbox"/></p> </div> </div> | <p>Item 6 :</p>  <p>COCHE le cube qui pourrait correspondre au développement ci-dessous.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> <p>COCHE, parmi les développements ci-dessous, celui qui ne correspond pas au développement de départ.</p> <div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr; gap: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="checkbox"/> </div> </div> |
| 2021 | |
| <p>Item 8 :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Figure A</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Figure B</p> </div> </div> <p>Détermine la figure dont l'aire grisée est la plus grande. Justifie ton choix. La figure ____ a la plus grande aire grisée car ...</p> | |

Figure 1 : Illustration des items faisant appels exclusivement aux connaissances spatiales (extraits des carnets d'élèves de CE1D)

Au-delà du faible nombre d'items faisant appel exclusivement à des connaissances spatiales, d'autres items nécessitent de telles connaissances qui sont à combiner avec d'autres connaissances et

notamment des connaissances géométriques. C'est le cas pour 6 items dans l'édition 2015, 2 dans l'édition 2016, 1 dans l'édition 2017, 5 dans l'édition 2018, aucun dans l'édition 2019, et 8 dans l'édition 2021.

Discussion et conclusion

Au travers de cette recherche, les travaux d'analyse menés par Duroisin (2015) sur les EENC ont été poursuivis en analysant les EEC (CEB et CE1D) organisées en FWB. L'analyse menée permet de mettre en évidence que très peu d'items de ces différentes épreuves requièrent exclusivement l'utilisation des connaissances spatiales. Les constats mis en évidence par Duroisin (2015) concernant l'EENC de 2011 semblent donc pouvoir être élargis aux évaluations certificatives. En effet, pour chaque épreuve, un faible nombre d'items fait appel exclusivement à des connaissances spatiales, et d'autres, peu nombreux également, font appel à ces connaissances qui doivent être combinées avec d'autres types de connaissances, principalement les connaissances géométriques. La place laissée à l'évaluation de connaissances spatiales apparaît donc moindre en comparaison à celle laissée à d'autres connaissances, plus disciplinaires. Pourtant, de telles connaissances sont incontournables en géométrie puisqu'elles sont considérées comme des fondations pour les apprentissages géométriques (Soury-Lavergne & Maschietto, 2015). Ce constat semble être d'autant plus amplifié au fur et à mesure de l'avancement du parcours scolaire. Par ailleurs, au sein des épreuves, les connaissances spatiales semblent intervenir la plupart du temps dans des items de la partie « Solides et figures ». D'une année à l'autre, les tâches qui impliquent des connaissances spatiales sont variées et font appel à diverses habiletés spatiales comme par exemple la visualisation. Parmi ces tâches, il s'agit majoritairement de tâches de détermination d'empreintes, de vues et de développement de solides. On retrouve d'ailleurs une proximité de certains items issus des épreuves avec le contenu d'épreuves psychométriques (ex. Ramful et al., 2016). Néanmoins, les connaissances spatiales interviennent également, mais de manière moins récurrente, dans certains items des parties « Greteurs ». C'est le cas notamment quand il est question de déterminer le volume de solides prenant la forme d'un assemblage de boîtes, ce qui nécessite de visualiser spatialement l'agencement des boîtes dans des représentations en 2D alors qu'une partie des informations n'est pas directement accessible par la vue.

Suite au faible nombre d'items concernés par les connaissances spatiales, les résultats des élèves ne permettent d'obtenir que très peu d'informations concernant l'acquisition de ces connaissances. Pourtant, obtenir des informations sur leur niveau de développement chez les élèves à différentes étapes de la scolarité pourrait s'avérer important pour la suite des apprentissages. L'importance de l'acquisition des habiletés spatiales sur le parcours scolaire et même professionnel n'est plus à démontrer puisque de nombreux auteurs à l'instar de Wright et al. (2008) ont montré le rôle clé qu'elles occupent.

Une explication à la faible place accordée à ces connaissances relève d'une sous-estimation des difficultés d'acquisition des compétences spatiales observée par Berthelot et Salin (1993-1994 ; 1999-2000), considérant à tort qu'elles sont acquises par les élèves. Une autre explication possible à la faible place des habiletés spatiales est que cette faible place est le reflet du contenu des prescrits, qui eux aussi semblent leur offrir une faible place (Duroisin, 2015).

A la vue des différents constats relevés au cours des analyses, il semble qu'une prise de recul soit nécessaire par rapport aux résultats des différentes épreuves. En effet, la faible part des items faisant

appel aux connaissances spatiales implique que ces items semblent constituer une faible part de la note obtenue aux domaines « Solides et figures » et « Greteurs ». Si les évaluations externes constituent des indicateurs pour guider les pratiques enseignantes ou de manière plus générale le système éducatif, il apparaît donc important d'interpréter leurs résultats en tenant compte de leur contenu, ou de réaliser une analyse plus fine des résultats aux évaluations pour mettre en évidence des constats justes et précis et non de généralisations abusives. Duroisin (2015) a par exemple mis en évidence que les résultats des élèves de 5^{ème} primaire à la partie « Solides et figures » de l'EENC de 2011 (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012), globalement élevés (67% de réussite), risquaient de laisser sous-entendre que les connaissances spatiales et géométriques étaient globalement maîtrisées par les élèves. Or, les analyses approfondies ont montré que ce n'était pas le cas au vu du pourcentage de réussite obtenu uniquement aux items relatifs aux connaissances spatiales (mathématiques), qui atteint la valeur de 49,80%.

Le délaissement des connaissances spatiales au sein des évaluations externes certificatives pose alors la question de ce qui est enseigné au quotidien au sein des classes. En effet, ce délaissement dans les évaluations externes pourrait s'avérer refléter la situation des apprentissages enseignés dans les classes de FWB puisque le contenu des évaluations peut jouer une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants (Rozenwajn & Dumay, 2014) qui réduisent le temps qu'ils attribuent aux matières non testées et alignent les contenus enseignés sur le contenu de l'épreuve (Boyle & Bragg, 2005 ; Diamond, 2007 ; Mons, 2009 ...).

Bibliographie :

- Baldy, R., Devichi, C., Aubert, F., Munier, V., Merle, H., Dusseau, J., & Favrat, J. (2005). Développement cognitif et apprentissages scolaires : l'exemple de l'acquisition du concept d'angle. *Revue française de pédagogie*, 152, 49-61.
- Berthelot, M., & Salin, H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire. Mathématiques* (Thèse de doctorat). Université Sciences et Technologies - Bordeaux I.
- Berthelot, R. & Salin, M. (1993-1994). L'enseignement de la géométrie à l'école primaire. *Gret N*, 53, 39-53.
- Berthelot, R. & Salin, M. (1999-2000). L'enseignement de l'espace à l'école primaire. *Gret N*, 65, 37-59.
- Boyle, B., & Bragg, J. (2005). No science today: The demise of primary science. *Curriculum Journal*, 16(4), 423-437
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry et spatial reasoning. Dans D. A. Grouws (Ed.), *Hetbook of research on mathematics teaching et learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Diamond, J. B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between highstakes testing policy et classroom instruction. *Sociology of Education*, 80(4), 285-313.
- Douaire, J., Emprin, F., & Rajain, C. (2009). L'apprentissage du 3D à l'école, des situations d'apprentissage à la formation des enseignants. *Repères*, 77, 23-52.
- Duroisin, N. (2015). *Quelle place pour les apprentissages spatiaux à l'école ? Etude expérimentale du développement des compétences spatiales des élèves âgés de 6 à 15 ans* (Thèse de doctorat). Université de Mons.
- Elia I., van den Heuvel-Panhuizen M., & Gagatsis A. (2018) Geometry Learning in the Early Years: Developing Understanding of Shapes et Space with a Focus on Visualization. Dans V. Kinnear, M. Lai & T. Muir (eds) *Forging Connections in Early Mathematics Teaching et Learning. Early Mathematics Learning et Development*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7153-9_5
- Marchet, P. (2006). Comment développer des images mentales liées à l'apprentissage de l'espace en trois dimensions ? *Annales de didactique des mathématiques et des sciences cognitives*, 11, 103-121.
- Marchet, P. (2009). Le développement du sens spatial au primaire. *Bulletin AMQ*, XLIX(3), 6379.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). Résultats et commentaires. 5e année de l'enseignement primaire. Évaluation Externe Non Certificative 2011 de Mathématiques, Greteurs - Solides. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF. DOI : 10.3917/puf.mons.2007.01
- Mons, N., & Pons, X. (2009). Pourquoi le pilotage par les résultats ? Une mise en perspective théorique et historique de ce nouveau mode de gouvernance. Dans N. Mons, J.-C. Emin & P. Santana, *Piloter par les résultats*. Paris: CNDP.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Chapitre 24. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 489-517). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Nagy-Kondor, R. (2014). Importance of Spatial Visualization Skills in Hungary et Turkey: Comparative Studies. *Annales Mathématiques et Informatiques*, 43, 171-181.
- Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of spatial ability: construction et validation of the spatial reasoning instrument for middleschool students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 709-727.
- Rozenwajn, E. ? & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 105-138.
- Service général de l'Enseignement organisé par la Communauté française. (2011). Epreuves externes certificatives (CE1D, TESS). Circulaire 3421. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Soetewey, S., & Duroisin, N. (2012). Une évaluation certificative externe des compétences en Sciences : Mission (im)possible en Belgique francophone? *Actes du 24e Colloque-international de l'ADMEE-Europe*, Luxembourg ville, Luxembourg.
- Soury-Lavergne, S., & Maschietto, M. (2015). Articulation of spatial et geometrical knowledge in problem solving with technology at primary school. *ZDM*, 47(3), 435-449. doi: 10.1007/s11858015-0694-3
- Wright, R., Thompson, W., Ganis G., Newcombe, N., & Kosslyn, S. (2008). Training generalized spatial skills. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(4), 763-771

(COM n°25) Évaluer l'engagement en pédagogie universitaire : un cas français

Kennel Sophie, Demont Elisabeth et Knaebel Alexetra

****Résumé court****

La valorisation de l'engagement en pédagogie et de la qualité de l'enseignement peut constituer un levier important de la transformation pédagogique et du développement professionnel des acteurs, en particulier dans l'enseignement supérieur. Cette valorisation prend par exemple la forme d'un dossier de développement pédagogique ou d'une prime financière. En France, il s'agit d'un levier encore peu mobilisé par l'institution. Des initiatives existent dans quelques universités, comme celle de Strasbourg qui propose depuis 2018 un système de prime de reconnaissance de l'implication pédagogique (PRIP). L'évaluation est au cœur de ces dispositifs, largement étudiée par la recherche. Elle nous interroge cependant toujours sur la qualité de l'enseignement : quels sont les objectifs visés ? Qu'évalue-t-on ? Comment évalue-t-on ? Quels risques pour de telles démarches ?

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé le processus d'évaluation du dispositif strasbourgeois. La grille d'évaluation est globalement alignée avec le référentiel français de l'enseignant-chercheur, en mettant l'accent sur l'enseignement et en particulier la formation par la recherche, l'accompagnement au parcours et à l'insertion professionnelle. Elle analyse également les pratiques pédagogiques : l'ingénierie, le parcours de développement pédagogique, l'inscription et le rôle dans des communautés professionnelles. L'étude des résultats obtenus par les 284 cétidats sur les quatre années d'existence de la PRIP pointe certains écarts importants entre les résultats des lauréats et ceux de l'ensemble des cétidats, qui portent essentiellement sur la formation en pédagogie, le partage de pratiques et le leadership. Nous notons pour tous un faible engagement dans l'accompagnement des étudiants.

Au final, notre travail montre la pluralité des intentions et des attentes pour la qualité de l'enseignement au sein d'un même dispositif et la pluralité des pratiques et des engagements au sein d'un même établissement. La suite de notre travail portera sur les effets perçus d'un tel dispositif par les acteurs.

****Résumé long****

Les politiques de valorisation de l'engagement pédagogique et de la qualité de l'enseignement peuvent constituer un levier important de la transformation pédagogique et du développement professionnel des acteurs (Jorro, 2010), en particulier dans l'enseignement supérieur. Si les bénéfices de ces politiques ne font pas consensus dans les publications scientifiques, elles contribueraient cependant à la réflexivité de l'acteur sur ses pratiques dans une démarche d'amélioration et à renforcer l'engagement et la motivation à enseigner (Brawer *et al.*, 2006).

La valorisation peut prendre des formes diverses, dont celles d'un dossier de développement pédagogique (Wouters *et al.*, 2010) ou d'une prime financière (Huggett *et al.*, 2012). La littérature anglo-saxonne est très riche sur le sujet de ces « teaching awards », inscrite dans une histoire déjà longue d'expérience sur la mise en place des récompenses pour l'enseignement (Van Note Chism et Szabo, 1997). Les publications existantes étudient des expérimentations locales et tentent presque toujours de comprendre ce qui définit la qualité de l'enseignement et comment celle-ci peut être mesurée, mais aussi d'identifier les effets des politiques de valorisation sur l'activité des acteurs (Gibbs, 2008).

Parmi toutes les questions qui accompagnent la mise en œuvre d'un tel dispositif en France, et que n'éclairent pas complètement les publications scientifiques existantes, nous nous interrogeons sur le processus d'évaluation en ce qu'il répond à des objectifs divers et explore une pluralité de contextes

et de dimensions dans notre contexte national. Comment évaluer dans une approche complexe la qualité de l'enseignement ? Qu'attend-on d'un enseignant du supérieur en France en matière d'engagement, de pratiques pédagogiques, de formation personnelle et de réflexivité ? Cette interrogation est d'autant plus pertinente et importante aujourd'hui que la volonté institutionnelle semble se mettre en marche pour soutenir le développement pédagogique des enseignants-chercheurs (mise en place des congés pédagogiques, formation obligatoire à l'entrée dans la fonction, etc.).

Dans les faits, les politiques de valorisation de l'engagement pédagogique et de la qualité de l'enseignement sont cependant encore rares dans les universités françaises. Des initiatives existent, comme celle de l'université de Strasbourg qui propose depuis 2018 un système de prime de reconnaissance de l'implication pédagogique (PRIP), ouvert à toute personne de l'université assurant une charge d'enseignement depuis six ans ou plus. 284 candidatures ont été déposées sur les quatre années d'existence de la prime, évaluées par cinquante experts externes à l'université de Strasbourg, spécialistes de la pédagogie universitaire. Chaque année, quinze candidats ont été lauréats. Nous nous proposons dans cette communication de présenter l'étude que nous avons menée sur ce dispositif de prime pédagogique de l'université de Strasbourg. Notre hypothèse est que l'évaluation par des experts externes dans le cadre de la PRIP est à la fois un révélateur des attendus en termes d'engagement et de transformation pédagogique et nous donne une image, bien que très partielle, du niveau de transformation pédagogique dans l'établissement.

Pour vérifier notre hypothèse nous avons donc analysé le processus d'évaluation du dispositif strasbourgeois pour en identifier les intentions, les modalités et les résultats sur les quatre années d'existence de la PRIP. Pour cela nous avons repris les travaux du groupe de pilotage, analysé la grille d'évaluation critériée des candidatures ainsi que son usage par les évaluateurs et les résultats de ces évaluations. La grille d'évaluation est globalement alignée avec le référentiel français de l'enseignant-chercheur, en mettant l'accent sur l'enseignement et en particulier la formation par la recherche, l'accompagnement au parcours et à l'insertion professionnelle. Elle analyse également les pratiques pédagogiques : l'ingénierie, le parcours de développement pédagogique (incluant la réflexion et l'évaluation de sa démarche pédagogique), l'inscription et le rôle dans des communautés professionnelles, ainsi que le leadership. L'étude des résultats obtenus par les 284 candidats sur les quatre années d'existence de la PRIP pointe certains écarts importants entre les résultats des lauréats et ceux de l'ensemble des candidats, qui portent essentiellement sur la formation en pédagogie, le partage de pratiques et le leadership. Sur l'ensemble de la population, nous notons un faible engagement dans l'accompagnement des étudiants (accompagnement aux apprentissages, à l'orientation et au parcours, à l'insertion professionnelle).

Notre étude confirme les conclusions des nombreuses et relativement anciennes recherches internationales sur le sujet et montre que malgré un contexte national particulier en France, notamment en ce qui concerne le processus de recrutement et de titularisation des personnels, la question de la clarté des intentions et de la définition des attendus d'un dispositif de primes est un enjeu toujours fort et encore questionnant, car l'évaluation « reste sensible », en particulier quant elle sert la prise de décision (Wouters et Frenay, 2013). L'analyse nous éclaire par ailleurs sur différents points : la difficile définition de la qualité et de l'engagement pédagogique et de ses indicateurs, et la confusion entre les deux notions mais aussi l'importance de l'alignement entre les attendus de l'institution et l'évaluation par les experts.

Notre travail nous donne par ailleurs une image des pratiques pédagogiques mises en avant par les 284 candidats et de l'écart avec ces attendus ainsi qu'entre les lauréats et l'ensemble des candidats. Ces indicateurs mériteront d'être observés sur la durée pour repérer les tendances émergentes en matière de transformation pédagogique et pourront servir la politique de soutien à la formation et à

l'accompagnement sur les leviers plus fragiles. La suite de cette recherche portera naturellement, dans la lignée des recherches étrangères existantes, sur les effets perçus d'un tel dispositif sur l'engagement des acteurs, qu'ils aient été lauréats ou non bénéficiaires de la PRIP : évolution de carrière, sentiment de reconnaissance, développement des pratiques pédagogiques, engagement professionnel (Fitzpatrick et Moore, 2015). Au final, notre travail montre la pluralité des intentions et des attentes pour la qualité de l'enseignement au sein d'un même dispositif et la pluralité des pratiques et des engagements au sein d'un même établissement.

Mots-clés : qualité de l'enseignement supérieur, identité professionnelle, développement professionnel, gouvernance des universités, pédagogie de l'enseignement supérieur

Références bibliographiques

- Brawer, J., Steinert, Y., St-Cyr, J., Watters, K. et Wood-Dauphinee, S. (2006). The significance et impact of a faculty teaching award: disparate perceptions of department chairs et award recipients. *Medical Teacher*, 28(7), 614-617. <https://doi.org/10.1080/01421590600878051>
- Fitzpatrick, M. et Moore, S. (2015). Exploring both positive et negative experiences associated with engaging in teaching awards in a higher education context. *Innovations in Education et Teaching International*, 52(6), 621-631. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866050>
- Gibbs, G. (2008). *Designing teaching award schemes* (p. 41). The Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/gibbs_final_manual_1_1568037020.pdf
- Huggett, K. N., Greenberg, R. B., Rao, D., Richards, B., Chauvin, S. W., Fulton, T. B., Kalishman, S., Littlefield, J., Perkowski, L., Robins, L. et Simpson, D. (2012). The design et utility of institutional teaching awards: A literature review. *Medical Teacher*, 34(11), 907-919. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.731102>
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 251-264). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-du-developpement-professionnel--9782804161989-page-251.htm>
- Romainville, M. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes. Dans *Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité* (p. 145-163). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_ROMAI_2009_01_0145&download=1
- Van Note Chism, N. et Szabo, B. (1997). Teaching Awards: The Problem of Assessing Their Impact. *To Improve the Academy*, 181-199.
- Wouters, P. et Frenay, M. (2013). *Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogique pour le valoriser*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-engagement-professionnel-en-education-et-formati--9782804181840-page-125.htm>
- Wouters, P., Frenay, M. et Noël, B. (2010). *Le dossier d'enseignement : un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ?* (p. 177-191).

(COM n°26) Articuler des démarches plurielles pour évaluer la qualité d'un dispositif de formation en ligne

Olivier Leyh, Marine André, Charlotte Dejaegher, Patricia Schillings

****Résumé court****

Depuis 2018, notre équipe de recherche est engagée dans la conception d'un dispositif de formation ayant pour objet un outil d'enseignement-apprentissage dénommé « Programme P.A.R.L.E.R. » (Zorman et al., 2015). Ce dispositif de formation, qui prend la forme d'une plateforme numérique, poursuit l'objectif de soutenir la mise en œuvre du programme dans les classes et présente un certain nombre de recommandations de la recherche en matière d'enseignement de la lecture auprès d'enseignants et de formateurs d'enseignants en Belgique francophone.

Dès les premières étapes de la conception, l'évaluation de la qualité du dispositif s'est trouvée au cœur de nos préoccupations : comment favoriser la rencontre du dispositif avec les besoins exprimés par les différents acteurs amenés à l'utiliser, tout en assurant la validité scientifique des contenus exposés (Kervyn, 2020, Kervyn & Goigoux, 2021, Dejaegher et al., sous presse) ? Nous avons dès lors adopté une démarche de conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004 ; Cèbe & Goigoux, 2007 ; Goigoux, 2017) qui intègre plusieurs démarches d'évaluation complémentaires des différentes composantes du dispositif.

Ces évaluations ont porté sur différents objets, tels que les caractères utilisable, utile et acceptable du dispositif de formation, critères indispensables à l'usage de l'outil (Tricot et al., 2003 ; Barcelona & Bastien, 2009 ; Renaud, 2020). Actuellement, nous entamons une phase d'étude de son efficacité en termes d'impact sur les connaissances, croyances et pratiques déclarées des enseignants et des formateurs concernant l'enseignement de la lecture.

La pluralité des objets soumis à l'évaluation implique le recours à des méthodes variées : laboratoires cognitifs, questionnaires, entretiens, journaux de bord réflexifs, organisation de groupes de travail... La communication proposée s'attache à mettre en avant la manière dont nous avons tenté d'articuler les différentes démarches évaluatives et données récoltées en un ensemble cohérent permettant l'amélioration du dispositif de formation et l'examen de son caractère productif (Bonamy & Charlier, 2003) dans les différents contextes de son utilisation.

****Résumé long****

Entre le monde de la recherche et celui des praticiens, il existe parfois une distance qui rend complexe le partage des savoirs permettant aux acteurs de terrain de poser des choix professionnels éclairés (Brys, 2015). Aider ces acteurs à s'appropriier les connaissances scientifiques et à en tenir compte dans leur pratique est donc un véritable défi. Ce passage d'une logique de recherche à une logique de formation exige, comme l'exprime Kervyn (2020), de se questionner sur la manière de rendre intelligibles pour les enseignants et les formateurs certains éléments issus de la recherche qui présentent « un potentiel de développement professionnel important » (p. 2). Dans ce contexte, la conception de dispositifs de formation joue un rôle crucial : l'usage de ces ressources permet aux praticiens d'entrer en contact avec des savoirs scientifiques susceptibles de participer à leur développement professionnel (Kervyn & Goigoux, 2021).

C'est pourquoi, en 2018, notre équipe de recherche a entamé la conception d'un dispositif de formation portant sur un outil d'enseignement-apprentissage connu sous le nom de « Programme

P.A.R.L.E.R. » (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir) (Zorman et al., 2015). Ce dispositif de formation prend la forme d'une plateforme numérique et poursuit l'objectif de soutenir l'utilisation des outils du programme dans les classes et d'exemplifier un certain nombre de recommandations de la recherche en matière d'enseignement de la lecture auprès d'enseignants et de formateurs d'enseignants en Belgique francophone.

Six modules de formation ont été conçus à destination des enseignants du cycle 5-8 ans. Ces modules présentent les fondements du programme, ses principes organisateurs et les habiletés langagières sous-jacentes à l'entrée dans le monde écrit. Un septième module, en cours de conception, est consacré à la formation des formateurs qui se verront confier la responsabilité d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre du programme.

Dès les premières étapes de la conception, nous avons placé au cœur de nos préoccupations l'évaluation de la qualité du dispositif. Nous avons par conséquent veillé à garantir son adéquation aux besoins exprimés par différents acteurs du système éducatif ainsi que la validité scientifique des contenus sélectionnés et présentés (Kervyn, 2020, Kervyn & Goigoux, 2021, Dejaegher et al., sous presse). En effet, si l'attention portée aux critères d'exigence scientifique est absolument nécessaire, elle ne peut à elle seule être garante de la qualité du dispositif. Les exigences du terrain et les caractéristiques des utilisateurs doivent elles aussi être étudiées et prises en considération, dans l'objectif de favoriser l'utilisation du dispositif par ceux-ci.

Pour ces raisons, nous avons mobilisé les principes d'une démarche de conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004 ; Cèbe & Goigoux, 2007 ; Goigoux, 2017), démarche au cours de laquelle nous avons mis en œuvre des démarches évaluatives plurielles et complémentaires qui sont autant de sources d'information pour améliorer le dispositif de formation et, plus tard, examiner sa productivité.

Dans l'objectif d'améliorer les contenus proposés et de favoriser une intégration durable du dispositif dans les pratiques professionnelles, nous nous sommes notamment attelés à en évaluer certaines dimensions issues du monde de l'ergonomie (Tricot et al., 2003 ; Barcellina & Bastien, 2009 ; Renaud, 2020). Nous avons d'abord, par des laboratoires cognitifs, étudié l'*utilisabilité* de l'environnement numérique conçu : était-il suffisamment maniable, intuitif et facile à « mettre à sa main » ? Ensuite, deux phases de test de la plateforme en situation réelle ont permis de juger de l'*utilité* et de l'acceptabilité du dispositif : était-il cohérent avec les besoins des professionnels et favorable à leur développement professionnel ? Deux cohortes réunissant des enseignants, des directions d'école, des conseillers au soutien et à l'accompagnement et d'autres professionnels de l'éducation ont utilisé la plateforme de formation et ont documenté leur expérience d'utilisation dans des « journaux de bord » construits dans le but de les amener à poser un regard réflexif sur cette expérience.

Désormais, une autre dimension de notre dispositif de formation est soumise à l'évaluation : il s'agit de sa capacité à produire les effets souhaités sur les enseignants et, par la suite, sur leurs élèves. Par là, nous souhaitons observer si les contenus de formation, à savoir les recommandations de la recherche en matière d'enseignement de la lecture, sont bel et bien intégrés par les enseignants et ont un impact sur leurs croyances, connaissances et pratiques d'enseignement dans ce domaine et si, partant, des effets sur les élèves de ces enseignants peuvent être observés. Ce projet implique à nouveau l'élaboration et l'exécution d'une méthodologie complexe et orientée vers l'évaluation caractère productif du dispositif (questionnaires, entretiens...) (Bonamy & Charlier, 2003). Cette productivité est par ailleurs envisagée et mesurée différemment dans le contexte de la formation des formateurs d'enseignants, auxquels notre dispositif s'adresse également : quels effets l'usage du dispositif a-t-il sur la posture d'accompagnateurs qu'ils adoptent ?

Pluralité des objets, multiplicité des méthodes et diversité des contextes rendent donc complexes l'articulation des démarches évaluatives et la triangulation des données qu'elles ont permis de

récolter pour en faire un ensemble cohérent (Dejaegher et al., sous presse). Afin d'appréhender cette complexité, nous avons redéfini la temporalité de la conception du dispositif et investi certains utilisateurs d'un rôle de co-concepteurs. Ainsi, le travail d'élaboration n'a pas seulement eu lieu en amont de l'usage, dans le cercle fermé des chercheurs, mais il s'est poursuivi *dans l'usage* (Cèbe & Goigoux, 2007), selon un processus itératif et participatif. Des prototypes successifs ont été suggérés aux professionnels et, de leurs réflexions à propos de ceux-ci, des informations pour l'amélioration de ces prototypes ont été retirées. Ce dialogue a favorisé l'élaboration d'un dispositif aussi proche que possible des besoins de ses destinataires et pertinent sur le plan scientifique, prêt à être diffusé et validé à plus large échelle.

Cette contribution propose donc de documenter la temporalité des démarches d'évaluation mises en œuvre pour assurer la qualité d'un dispositif de formation. Pour ce faire, nous présenterons les caractéristiques spécifiques de la démarche de conception sur laquelle repose cette évaluation ainsi que la manière dont l'analyse des données recueillies favorise la validité sociale du dispositif, sa pertinence scientifique et sa capacité à produire les effets attendus.

Mots-clés : évaluation d'un dispositif de formation, conception continuée dans l'usage, ingénierie de formation, articulation de démarches évaluatives, développement professionnel

Références bibliographiques

Barcenilla, J., & Bastien, J.-M.-C. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le Travail Humain*, 72(4), 311-331.

Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), 54-71. DOI: 10.4000/activites.1156

Bonamy, J. & Charlier, B. (2003). Un dispositif efficace ? In Charlier, B. & Peraya, D. (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck

Bryk, A. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477. DOI: 10.3102/0013189X15621543

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 35, 185-208. DOI: 10.3406/reper.2007.2756

Dejaegher, C., Etré, M., Leyh, O. & Schillings, P. (sous presse). Concilier fiabilité scientifique et validation sociale : retour sur l'expérimentation belge du programme P.A.R.L.E.R. In Kervyn, B., Lebrun, M., Marmy, V. & Scheepers C. (Eds). *Questionner l'articulation entre théorie et pratique en didactique du français* (pp. 41-54). Laval : Recherches en didactique du français

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et Didactique*, 11(3), 135-142.

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2), 1-15.

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 63, 185-210. DOI: 10.4000/reperes.4253

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. DOI: 10.4000/educationdidactique.6756

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (15, 16 et 17 avril au 2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH* [Acte de congrès]. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 4, 57-76.

****Texte de communcation****

Conception d'un dispositif de formation

Entre 2017 et 2020, notre équipe de recherche a été chargée de mesurer les effets de l'implémentation du programme PARLER (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir) (Zorman *et al.*, 2015) dans plusieurs écoles de Belgique francophone. Ce programme, développé par une équipe de chercheurs de l'Université de Grenoble et Michel Zorman, entend prévenir les difficultés d'entrée dans le monde de l'écrit en travaillant, dès la troisième année maternelle (GS) et jusqu'en deuxième année primaire (CE1), plusieurs habiletés qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique, la maîtrise du code, la fluence, la catégorisation (vocabulaire) et la compréhension de la langue.

Étant donné le caractère innovant de ce programme et l'ensemble des gestes professionnels qu'il demande de mettre en œuvre, proposer une formation et un accompagnement aux professionnels amenés à l'utiliser est apparu comme une nécessité (Portelance *et al.*, 2014 ; Savoie-Zajc, 2010). Cependant, offrir un tel soutien à l'ensemble des acteurs de terrain désireux de mettre en œuvre le programme s'est rapidement révélé difficile, voire impossible.

C'est pourquoi, dès 2018, notre équipe de recherche a entamé la conception d'un dispositif de formation prenant la forme d'une plateforme numérique. Sept modules de formation s'adressant aux enseignants du cycle 5-8 ans et aux formateurs d'enseignants ont été conçus. Les six premiers modules présentent les fondements du programme PARLER, ses principes organisateurs et les habiletés langagières sous-jacentes à l'entrée dans le monde l'écrit qu'il propose de travailler. L'objectif de ces modules est double : il s'agit de soutenir l'utilisation des outils du programme dans les classes et d'exemplifier un certain nombre de recommandations de la recherche en matière d'enseignement de la lecture. Le septième module est quant à lui consacré à la formation des formateurs qui se voient confier la responsabilité d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre du programme.

Évaluation de la qualité du dispositif

Au-delà de soutenir l'implémentation du programme sur le terrain, la conception d'un tel dispositif répond à un enjeu important : celui de véhiculer des savoirs scientifiques auprès des praticiens, savoirs susceptibles de participer à leur développement professionnel (Kervyn & Goigoux, 2021). En effet, il existe parfois entre le monde de la recherche et celui des acteurs de terrain une distance qui rend complexe le partage des savoirs permettant de poser des choix professionnels éclairés (Bryk, 2015). Aider ces acteurs à s'approprier les connaissances scientifiques et à en tenir compte dans leur pratique est donc un véritable défi. Le passage d'une logique de recherche à une logique de formation exige, comme l'exprime Kervyn (2020), de se questionner sur la manière de rendre intelligibles pour les enseignants et les formateurs certains éléments issus de la recherche qui présentent « un potentiel de développement professionnel important » (p. 2).

Désireux de répondre à cet enjeu, nous sommes donc entrés, dès les premières étapes de la conception du dispositif, dans un processus complexe d'évaluation de sa qualité. Évidemment, la qualité repose d'abord sur la validité scientifique des contenus présentés par le dispositif. Cependant, sa pertinence sociale, son adéquation aux besoins exprimés par différents acteurs du système éducatif entre également en ligne de compte (Dejaegher *et al.*, sous presse ; Kervyn, 2020 ; Kervyn & Goigoux, 2021). Effectivement, si l'attention portée aux critères d'exigence scientifique est absolument nécessaire, elle ne peut à elle seule être garante de la qualité du dispositif. Les exigences du terrain et les caractéristiques des utilisateurs finaux doivent elles aussi être étudiées et prises en considération si l'on souhaite favoriser l'utilisation du dispositif par ceux-ci. Pour cela, il est notamment utile de vérifier que le dispositif présente certaines caractéristiques régulièrement mises en avant dans le monde de l'ergonomie : est-il utilisable, utile et acceptable (voir tableau 1) (Barcellina & Bastien, 2009 ; Renaud, 2020 ; Tricot *et al.*, 2003) ? Ensuite, au-delà de sa pertinence aux yeux des acteurs de terrain, l'évaluation de la qualité d'un dispositif porte aussi sur son efficacité, sa capacité à produire les effets souhaités (Bonamy & Charlier, 2003).

| Dimension | Indicateurs |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Utilisabilité | Facilité pour comprendre l'outil |
| | Confort d'utilisation (simple, maniable, compréhensible) |
| | Charge de travail (durée de la formation, effort cognitif, possibilités de raccourcis) |
| | Flexibilité : outil personnalisable par l'enseignant |
| | Ajustement : ajusté et/ou ajustable à différents profils d'apprenants (par exemple, pouvoir passer certains contenus déjà connus) |
| Utilité | Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis |
| | Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports |
| | Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences) |
| | Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles |
| | Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des formés |
| | Constats de progrès des formés |
| Acceptabilité | Compatibilité avec la vision de la formation que se fait le formé (relation avec le type de formation proposée) |
| | Compatibilité avec la prescription : types de formations valorisées et reconnues |
| | Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique |
| | Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail |

Tableau 1. Indicateurs utilisés pour évaluer trois dimensions ergonomiques d'un dispositif de formation : son utilisabilité, son utilité et son acceptabilité (adapté de Renaud, 2020).

En résumé, assurer la qualité d'une ressource de formation implique de soumettre à l'évaluation une pluralité d'objets et de recourir à une multiplicité de méthodes pour les évaluer. Il est alors relativement laborieux d'articuler adéquatement les démarches évaluatives et de trianguler les données qu'elles permettent de récolter (Dejaegher *et al.*, sous presse). Comment construire la cohérence ? Telle est la question à laquelle notre équipe a été confrontée.

Démarche de conception continuée dans l'usage

Pour y répondre, nous avons mobilisé les principes d'une démarche de conception continuée dans l'usage (Cèbe & Goigoux, 2007 ; Goigoux, 2017 ; voir aussi Béguin & Cerf, 2004). Cette démarche nous a permis de redéfinir la temporalité de la conception du dispositif et d'investir certains utilisateurs d'un rôle de co-concepteurs : le travail d'élaboration n'a pas seulement eu lieu en amont de l'usage, dans le cercle fermé des chercheurs, mais il s'est poursuivi *dans* l'usage selon un processus itératif et participatif impliquant les acteurs de terrain (Leblanc, 2004). Concrètement, différents prototypes de la ressource ont été soumis aux professionnels et, de l'usage qu'ils en ont fait et des commentaires qu'ils ont formulés à leur propos, des informations pour l'amélioration de ces prototypes ont été retirées (voir figure 1). Ce dialogue entre concepteurs et praticiens a favorisé l'élaboration d'un dispositif aussi proche que possible des besoins de ses destinataires, pertinent sur le plan scientifique et prêt à être diffusé et validé à plus large échelle.

Attardons-nous sur les différentes étapes de la conception de ce dispositif de formation.

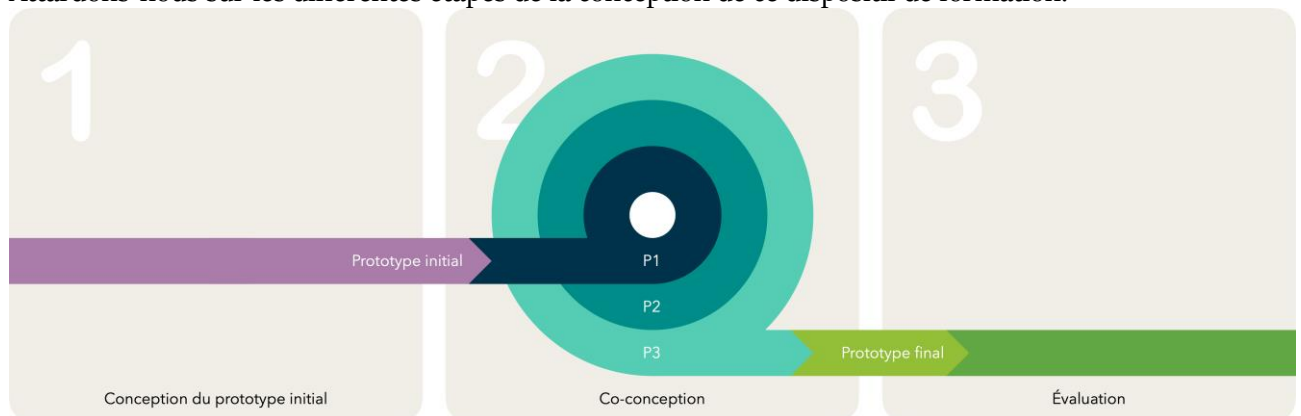


Figure 1. Démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux, 2017).

Prototype initial

Dans un premier temps, nous avons, par l'analyse de l'activité des professionnels utilisant le programme PARLER, identifié et synthétisé les besoins de formation (Dejaegher *et al.*, sous presse). Au départ de cette synthèse, nous avons sélectionné les contenus à présenter, construit une scénarisation pédagogique (articulation des diverses activités de formation) et formalisé un premier prototype de la plateforme. Ce prototype, existant alors uniquement sur le papier, a été présenté à un groupe de travail composé de 21 professionnels (enseignants, formateurs d'enseignants, conseillers au soutien et à l'accompagnement...). Les discussions menées avec ce groupe de travail ont permis de réfléchir à la *validité scientifique* de ce premier prototype et à son *utilité*. Les contenus sélectionnés étaient-ils pertinents sur le plan scientifique ? Répondaient-ils à de véritables besoins de formation ? Proposaient-ils des réponses satisfaisantes ? Diverses modifications ont alors été apportées au prototype initial, le faisant évoluer vers sa seconde version : capsules vidéo théoriques plus courtes et plus accessibles, activités de formation plus fonctionnelles pour la classe, contenus plus spécifiques selon les thématiques abordées par les modules...

Deuxième prototype

À l'étape du second prototype s'est également produit le basculement vers le support numérique. La plateforme de formation a été « mise en ligne » et nous avons, par des laboratoires cognitifs, étudié l'*utilisabilité* de l'environnement numérique conçu : était-il suffisamment maniable, intuitif et facile à « mettre à sa main » ? Durant ces laboratoires, cinq sujets ont été observés alors qu'ils utilisaient la plateforme. Il leur a été demandé de réaliser différentes tâches et de verbaliser leur raisonnement et leurs actions pour les effectuer. Nous avons ainsi pu identifier différents problèmes liés à l'ergonomie de l'interface.

Parallèlement, une phase de test de la plateforme en situation réelle a été menée : 52 sujets (enseignants, directions d'écoles, conseillers au soutien et à l'accompagnement et autres professionnels de l'éducation) ont utilisé la plateforme pour se former au programme PARLER. Systématiquement, ils ont documenté leur expérience d'utilisation dans des « journaux de bord » construits dans le but de les amener à poser un regard réflexif sur cette expérience. Leurs retours nous ont permis de juger de l'*utilité* et de l'*acceptabilité* du dispositif : était-il véritablement cohérent avec les besoins des praticiens et favorable à leur développement professionnel ? Nous avons alors pu cerner les améliorations à proposer dans un nouveau prototype.

Troisième prototype

Cette expérimentation a été répliquée avec un groupe de 28 sujets (dont certains étaient déjà présents lors du test précédent) et au départ d'un troisième prototype de la plateforme de formation. À l'issue de ce nouveau test, nous sommes parvenus à indiquer de manière plus précise dans quelle mesure les critères soumis à l'évaluation étaient ou non rencontrés (voir tableau 2). Nous avons ensuite élaboré une version finale de notre dispositif de formation, intégrant notamment un septième module à destination des formateurs d'enseignants.

| Dimension s | Indicateurs | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Utilisabilité | Facilité pour comprendre l'outil | ● |
| | Confort d'utilisation (simple, maniable, compréhensible) | ● |
| | Charge de travail (durée de la formation, effort cognitif, possibilités de raccourcis) | ● |
| | Flexibilité : outil personnalisable par l'enseignant | ● |
| | Ajustement : ajusté et/ou ajustable à différents profils d'apprenants (par exemple, pouvoir passer certains contenus déjà connus) | ● |
| Utilité | Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis | ● |
| | Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports | ● |
| | Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences) | ● |
| | Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles | ● |
| | Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des formés | ● |
| | Constats de progrès des formés | ● |

| | | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Acceptabilité | Compatibilité avec la vision de la formation que se fait le formé (relation avec le type de formation proposée) | ● |
| | Compatibilité avec la prescription : types de formations valorisées et reconnues | ● |
| | Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique | ● |
| | Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail | ● |

Tableau 2. Évaluation de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité du troisième prototype du dispositif de formation (adapté de Renaud, 2020).

Prototype final

Désormais parvenu à sa version définitive, une autre dimension de notre dispositif de formation doit encore être soumise à l'évaluation : il s'agit de sa capacité à produire les effets souhaités ((Bonamy & Charlier, 2003) sur les enseignants et, par la suite, sur leurs élèves. Par là, nous souhaitons observer si les contenus de formation, portant particulièrement sur les recommandations de la recherche en matière d'enseignement de la lecture, seront bel et bien intégrés par les enseignants et auront un impact sur leurs croyances, connaissances et pratiques d'enseignement dans ce domaine et si, partant, des effets sur les élèves de ces enseignants pourront être observés. Ce projet implique à nouveau l'élaboration et l'exécution d'une méthodologie complexe, orientée vers l'évaluation du caractère productif du dispositif. Cette productivité sera par ailleurs envisagée et mesurée différemment dans le contexte de la formation des formateurs d'enseignants, auxquels s'adresse également notre plateforme numérique : quels effets l'usage du dispositif aura-t-il sur la posture d'accompagnateurs qu'ils adoptent ?

Conclusion

Nous l'avons vu, la qualité d'un dispositif de formation recouvre de nombreuses dimensions : elle concerne notamment sa validité sur le plan scientifique, sa pertinence vis-à-vis des acteurs de terrain (Kervyn, 2020) et son caractère productif (Bonamy & Charlier, 2003). L'analyse de ces différentes dimensions implique la mise en œuvre de démarches évaluatives plurielles faisant émerger de très nombreuses informations. L'articulation cohérente de ces procédés et des données qui en découlent devient alors un exercice complexe. Le recours à une démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux, 2017 ; Leblanc, 2004) aide à relever ce défi. S'inscrivant *dans* l'usage, sa temporalité particulière rompt avec un schéma classique dans lequel l'évaluation de la qualité du dispositif succède aux étapes de son élaboration. En outre, elle place au centre du processus la collaboration entre les chercheurs-concepteurs et les praticiens, favorisant la construction de prototypes plus pertinents pour atteindre les objectifs fixés.

Bibliographie

- Barcenilla, J., & Bastien, J.-M.-C. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le Travail Humain*, 72(4), 311-331.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), 54-71. doi: 10.4000/activites.1156
- Bonamy, J. & Charlier, B. (2003). Un dispositif efficace ? In Charlier, B. & Peraya, D. (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck.
- Bryk, A. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477. doi: 10.3102/0013189X15621543
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 35, 185-208. doi: 10.3406/reper.2007.2756
- Dejaegher, C., André, M., Leyh, O. & Schillings, P. (sous presse). Concilier fiabilité scientifique et validation sociale : retour sur l'expérimentation belge du programme P.A.R.L.E.R. *Recherches en didactique du français*.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et Didactique*, 11(3), 135-142.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2), 1-15.
- Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères, Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 63, 185-210. doi: 10.4000/reperes.4253
- Leblanc, S. (octobre 2004). *Conception et évaluation de dispositifs de formation innovants à partir de l'analyse des usages in situ* [Acte de congrès]. Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Compiègne, France.
- Portance, L., Martineau, S., & Mukamuera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. doi: 10.4000/educationdidactique.6756
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (15, 16 et 17 avril au 2003). *Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH* [Acte de congrès]. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 4, 57-76.

(COM n°27) Un portrait du domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire : de nouveaux horizons pour appréhender les pratiques évaluatives enseignantes

Joëlle Morrissette et Adriana Morales-Perlaza

****Résumé court****

Cette contribution est issue d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, 2018-2019) visant à actualiser le domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire qui a fait l'objet d'une première conceptualisation dans les années 1990. Actuellement, la mise à jour de ce domaine est cruciale pour comprendre entre autres les effets engendrés par la Nouvelle gestion publique (NGP), un courant qui agit comme un lame de fond affectant le travail de l'ensemble des professionnel.le.s des secteurs privés comme publics dans le monde occidental, modulée selon les contextes nationaux, les secteurs d'activités et les structures organisationnelles (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013; Maroy, 2017). Les enseignant.e.s n'y échappent pas, voyant en particulier leur manières d'évaluer les apprentissages des élèves infléchies par de nouvelles exigences. Pour tracer un portrait actualisé du domaine, nous avons réalisé une synthèse des connaissances adossée à l'analyse de 60 textes francophones entretenant des liens étroits avec une sociologie de l'évaluation scolaire. Notre analyse couvrant les 30 dernières années fait ressortir quatre catégories d'enjeux sociologiques découlant de cette littérature: 1) la fonction formative de l'évaluation, et la progression des apprentissages; 2) l'évaluation d'un savoir agir, et l'adaptation aux contextes complexes; 3) l'évaluation externe et stertardisée, et la fabrication des résultats mesurables; et 4) l'évaluation comme matérialisation des normes d'excellence, et la démocratisation de la réussite scolaire. Nous présenterons un portrait du domaine à partir de ces enjeux et identifierons des perspectives et des questionnements de recherche actualisés pour la sociologie de l'évaluation scolaire, en lien avec des problématiques qui concernent au premier plan les élèves et les enseignants ainsi que le contexte actuel de pression à l'évaluation

****Résumé long****

Cette contribution liée à l'Axe 1 est issue d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, 2018-2019) visant à actualiser le domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire qui a fait l'objet d'une première conceptualisation dans les années 1990. Actuellement, la mise à jour de ce domaine est cruciale pour comprendre entre autres les effets engendrés par la Nouvelle gestion publique (NGP), un courant qui agit comme un lame de fond affectant le travail de l'ensemble des professionnel.le.s des secteurs privés comme publics dans le monde occidental, modulée selon les contextes nationaux, les secteurs d'activités et les structures organisationnelles (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013; Maroy, 2017). Les enseignant.e.s n'y échappent pas, voyant en particulier leur manières d'évaluer les apprentissages des élèves infléchies par de nouvelles exigences, dans la mouvance des nouvelles façons de gérer et d'orienter les systèmes scolaires.

Pour tracer un portrait actualisé du domaine, nous avons réalisé une synthèse des connaissances adossée à l'analyse thématique inductive (Paillé & Mucchielli, 2016) de 60 textes francophones publiés au cours des 30 dernières années entretenant des liens étroits avec une sociologie de l'évaluation scolaire. Notre analyse fait ressortir quatre catégories d'enjeux sociologiques découlant de cette littérature : 1) la fonction formative de l'évaluation, et la progression des apprentissages; 2) l'évaluation d'un savoir agir, et l'adaptation aux contextes complexes; 3) l'évaluation externe et

stetardisée, et la fabrication des résultats mesurables; et 4) l'évaluation comme matérialisation des normes d'excellence, et la démocratisation de la réussite scolaire. Pour tracer un portrait renouvelé du domaine de l'évaluation scolaire, nous présentons et mettons en discussion ces catégories avec différents auteurs du domaine de l'évaluation mais aussi d'autres domaines, le croisement des points de vue favorisant la mise en relief des débats et controverses socio-scientifiques relatifs à ces enjeux. L'analyse de ce corpus nous a permis d'identifier des perspectives et des questionnements de recherche actualisés pour la sociologie de l'évaluation scolaire, en lien avec des problématiques qui concernent au premier plan les élèves et les enseignants ainsi que le contexte actuel de pression à l'évaluation. Comme nous allons le montrer, c'est une sociologie critique qui s'est surtout invitée dans l'exploration des objets qui concernent le domaine de l'évaluation. Les tensions créées par le frottement des idées de Bourdieu et Passeron (1970), Perrenoud (1989), Merle (1998) et d'autres, à celles des auteurs associés à ce domaine, ont joué le rôle de garde-fou à une science qui pourrait être aveugle aux postulats et aux mouvements tels que la NGP qui suscitent beaucoup d'enthousiasme chez les chercheurs y trouvant de nouvelles opportunités de travail. Pour un domaine qui mobilise en grande partie les statistiques, cette ère de valorisation des chiffres et de la mesure se présente comme une opportunité. Les échanges entre la sociologie critique et le domaine de l'évaluation ont jusqu'ici formé une sorte de couple historique façonnant leur évolution respective, soutenant leur dynamisme et préservant leur richesse parce qu'elles n'ont pas provoqué d'asymétries excessives. La mise en lumière des enjeux critiques liés aux pratiques d'évaluation n'a pas tranché les débats mais les a animés, sous la forme de controverses et non de la disqualification, ce qui est à notre sens un signe de vitalité scientifique. Nous arguons donc qu'un respect des frontières entre ces deux domaines serait contre-productif, car ils profitent d'une évolution croisée.

Les apports de cette sociologie critique sont nombreux ; elle a notamment mis en évidence l'arbitraire des normes évaluatives, de la définition de la conformité ou de l'excellence, des procédures d'évaluation (Cogérino, 2002). Néanmoins, elle a été constituée jusqu'ici essentiellement de réflexions et de propositions théoriques, et tout en continuant d'y puiser, nous pensons que les perspectives en recherche pour les années à venir logent à l'aune d'une sociologie compréhensive, dans la tradition de l'école de Chicago, qui se veut bien ancrée empiriquement. Ce type de sociologie conduit à privilégier des problématiques attentives à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions (Morrisette, Guignon et Demazière, 2011). Elle postule que c'est le sens qu'il/elle.s engagent dans leurs interactions croisées qui fabriquent au quotidien et en continu le monde social, plus précisément à travers leurs interdépendances, dans un jeu de négociation des significations et des normativités. Une telle sociologie permettrait de saisir les expériences de différents groupes d'acteurs sociaux impliqués de près ou de loin, et selon différentes positions, dans les processus évaluatifs particulièrement saillants du contexte actuel.

L'intérêt de cette sociologie compréhensive réside aussi dans le renouvellement des méthodologies de recherche qu'elle susciterait pour le domaine de l'évaluation. De fait, pour saisir et restituer les significations des activités des acteurs concernés et, au-delà, pour retracer la pluralité des points de vue et des interprétations, de même que les processus d'ajustement, de négociation, de confrontation au principe de la régulation des activités sociales, cette sociologie favoriserait des dispositifs de recherche moins courants qui permettraient de renouveler le regard sur les objets socialement vifs. Par exemple, des ethnographies privilégiant l'observation directe, au sein de démarches ouvertes et non codifiées, pourraient contribuer à poser d'autres regards – présentement absents – sur les enjeux actuels du domaine de l'évaluation. Pensons aussi aux méthodologies privilégiant les récits biographiques qui donnent un accès privilégié aux mondes vécus et aux schémas interprétatifs des acteurs concernés. Bref, au côté d'une sociologie critique et

théorique, une sociologie compréhensive attachée aux démarches de terrain contribuerait à la diversification méthodologique susceptible de nourrir les travaux à venir dans le domaine. Ainsi, par analogie avec la carte routière, le portrait actualisé du domaine de la sociologie de l'évaluation scolaire que nous proposerons fournira aux chercheur.se.s des destinations éventuelles et des manières d'arpenter le terrain pour appréhender les pratiques évaluatives des enseignant.e.s et possiblement y poser des regards renouvelés ou y trouver de nouvelles questions à investiguer.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cogérino, G. (2002). Les difficultés de l'évaluation en EP: Le cas des savoirs d'accompagnement. *Staps*, 59(3), 23.
- Demazière, D., Lessard, C., et Morrissette, J. (2013) Métiers de relation et nouvelle gestion publique. *Éducation et Sociétés*, 32(2).
- Maroy, C. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1).
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire. Que sais-je?* Paris : PUF.
- Morrissette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1). http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armet Colin.
- Perrenoud, P. (1989). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*, 6, 19-31.

(COM n°28) Evaluation d'un dispositif d'apprentissage spécifique : impact des pupitres assis-debout sur l'attention des élèves.

Spicher Pascale

****Résumé court****

Les bénéfices physiologiques des bureaux assis-debout ont déjà largement été étudiés par le milieu scientifique. Ils constituent une mesure validée pour diminuer le temps passé à adopter des comportements sédentaires, en particulier chez les élèves. En revanche, les impacts au niveau neurocognitif n'ont pour l'heure pas beaucoup été explorés. Notre étude parle en faveur d'un statu quo voire d'une amélioration potentielle de l'attention des élèves aux pupitres assis-debout par rapport aux pupitres assis mais elle révèle les difficultés à évaluer un tel dispositif d'apprentissage. C'est dans six classes que nous avons évalué le niveau d'attention des élèves et ceci à l'aide de deux procédés différents.

Le premier type de mesure se base sur l'attention auto-reportée par l'élève. Le second type de mesure, permet d'examiner l'attention effective de l'élève au moyen du test d'attention concentrée, le d2 de Brickenkamp©.

Selon la première hypothèse, les élèves qui utilisent les bureaux assis-debout se sentent davantage attentifs en classe que les élèves qui utilisent des pupitres classiques. Les résultats montrent l'exact contraire, rejetant ainsi cette hypothèse.

Selon une seconde hypothèse, l'élève se sent davantage attentif depuis qu'il travaille au pupitre assis-debout. Cette hypothèse est également infirmée.

La troisième hypothèse s'intéresse à l'attention effective des élèves. Elle écarte ainsi le biais éventuel lié au facteur subjectif. Elle suggère que les pupitres assis-debout améliorent l'attention des élèves par rapport aux pupitres traditionnels assis. Les résultats parlent en faveur d'une amélioration de l'attention des élèves aux pupitres assis-debout par rapport aux pupitres assis. Davantage d'études sont nécessaires pour évaluer ce dispositif. Si tel est le cas dans de futures recherches, les bureaux assis-debout pourraient être introduits systématiquement afin que les élèves bénéficiant des impacts positifs des bureaux assis-debout sur leur santé physiologique, ne prennent pas le risque d'entraver l'efficacité de leurs apprentissages.

****Résumé long****

Problématique.

Les élèves en âge de scolarité obligatoire ne sont pas épargnés par le fléau mondialement reconnu qu'est la sédentarité (Blair, 2009; Golay & Masciangelo, 2005; Organisation mondiale de la santé, 2010). L'introduction de pupitres assis-debout à l'école représente une intervention clé et scientifiquement validée pour améliorer la santé physiologique des élèves (Benden & al., 2011; Ee & al., 2018; Silva & al., 2018; Wick & al., 2018). Mais rares sont les études qui ont évalué les effets de ces bureaux sur l'apprentissage des élèves (Dornhecker & al., 2015; Koepp & al., 2012). Dans un travail de Master en Sciences de l'éducation (Papaux, 2021) nous avons cherché à mesurer l'impact d'une modalité moins sédentaire sur les capacités d'attention des élèves afin d'améliorer leur santé sans entraver la qualité de leurs apprentissages.

Méthodologie.

Deux cycles d'orientation du canton de Fribourg (Suisse) ont participé à l'étude. L'un a prêté trois de ses classes de 9H pour constituer le groupe contrôle. Ces trois classes sont équipées de bureaux

traditionnels assis. L'autre nous a permis d'investiguer les effets des pupitres assis-debout également dans trois classes de 9H, toutes les trois équipées en pupitres assis-debout depuis un semestre. Ces trois classes constituent donc le groupe test de notre étude. Pour répondre à la problématique, l'attention des élèves a été examinée de deux manières différentes.

Le premier type de mesure se base sur l'attention auto-reportée par les élèves. Le sentiment d'attention des élèves est mesuré à l'aide d'un questionnaire créé spécifiquement pour les besoins de l'étude. Ce questionnaire permet de calculer un score d'attention auto-reportée pour chaque élève. Les élèves du groupe contrôle ont estimé uniquement leur niveau d'attention aux pupitres assis. Ceux du groupe test ont estimé non seulement leur niveau d'attention aux pupitres assis-debout, mais aussi l'attention dont ils se souvenaient faire preuve lorsqu'ils utilisaient des bureaux assis. Le second type de mesure, quant à lui, permet d'examiner l'attention effective de l'élève au moyen du test d'attention concentrée, le d2 de Brickenkamp©. Les élèves des deux groupes se sont soumis au test d2 dans les mêmes conditions.

Résultats.

Selon la première hypothèse, les élèves qui utilisent les bureaux assis-debout se sentent davantage attentifs en classe que les élèves qui utilisent des pupitres classiques. Les scores d'attention auto-reportée du groupe test aux pupitres assis-debout ont donc été comparés à ceux du groupe contrôle aux pupitres assis. La moyenne des scores d'attention auto-reportée aux pupitres assis étant plus élevée que la moyenne des scores aux pupitres assis-debout, la première hypothèse a été infirmée d'office. D'autres tests statistiques n'ont pas été nécessaires.

La seconde hypothèse compare elle aussi les deux scores d'attention auto-reportée. Mais elle se concentre uniquement sur le groupe test et exploite les données de manière appariée. Selon cette seconde hypothèse, le groupe test se sent davantage attentif depuis qu'il travaille aux pupitres assis-debout que lorsqu'il travaillait aux pupitres assis. Comme pour la première hypothèse, la moyenne des scores d'attention auto-reportée aux pupitres assis s'est avérée plus élevée que la moyenne des scores obtenue pour les pupitres assis-debout. Cette hypothèse est donc également infirmée. Pour résumer, selon ces deux premiers résultats, les élèves ne s'estiment pas plus attentifs aux pupitres assis-debout qu'aux pupitres assis. Au contraire, il semblerait qu'ils s'y sentent moins attentifs.

A l'inverse des deux premières hypothèses, la troisième hypothèse de la recherche s'intéresse à l'attention effective des élèves. Elle écarte ainsi le biais éventuel lié au facteur subjectif. Elle suggère que les pupitres assis-debout améliorent l'attention des élèves par rapport aux pupitres traditionnels assis. Les divers scores obtenus au test d2 de Brickenkamp© ont permis de calculer l'indice de performance de concentration KL. Cet indice est considéré comme étant l'indice le moins biaisé par des facteurs tels que le type de stratégies utilisées par les élèves, par exemple. La moyenne de l'indice KL obtenue au test d2 de Brickenkamp© par le groupe test a ensuite été comparée à la moyenne du groupe contrôle. Un test de Student non apparié unilatéral a été effectué pour comparer les moyennes des deux groupes. Les résultats n'ont pas été significatifs, mais ils parlent en faveur d'une amélioration de l'attention des élèves aux pupitres assis-debout par rapport aux pupitres assis. Davantage d'études sont nécessaires pour confirmer cette hypothèse. Si tel est le cas dans de futures recherches, les bureaux assis-debout pourraient être introduits dans toutes les écoles afin que les élèves bénéficient des impacts positifs des bureaux assis-debout sur leur santé physiologique, ceci sans prendre le risque d'entraver l'efficacité de leurs apprentissages.

Conclusion.

Les bénéfices physiologiques des bureaux assis-debout ont déjà largement été étudiés par le milieu scientifique. Ils constituent une mesure validée pour diminuer le temps passé à adopter des

comportements sédentaires, en particulier chez les élèves. En revanche, les impacts au niveau neurocognitif n'ont pour l'heure pas beaucoup été explorés. Notre étude parle en faveur d'un statu quo voire d'une amélioration potentielle de l'attention des élèves aux pupitres assis-debout par rapport aux pupitres assis. Si de futures recherches le confirment, les bureaux assis-debout pourraient alors comporter d'autres avantages tels que la diversité des postures d'apprentissage, le rôle du mouvement pour les élèves présentant des troubles spécifiques tels que l'hyperactivité, avec ou sans trouble de l'attention ou encore les effets squelettomusculaires déjà mis en évidence dans d'autres études.

Si la complexité d'évaluer un tel dispositif aménagé à grand frais reste d'actualité, ces mesures dressent un bilan encourageant pour valider l'introduction d'un tel mobilier scolaire même s'il semblerait que le ressenti des élèves ne soit pas en phase avec les résultats effectifs. Nos données suggèrent une tendance contradictoire entre le sentiment d'attention des élèves aux pupitres assis-debout et leur attention effective. Il est possible que les élèves soient encore ancrés dans le précepte selon lequel rester tranquille est une condition sine qua non à une bonne concentration. Cette préconception biaiserait l'auto-évaluation de leur attention. Finalement, notre enquête encourage de futurs approfondissements sur les impacts neurocognitifs des bureaux assis-debout. La large dispersion des indices KL obtenus au test de Brickenkamp© indique en effet qu'il est possible que les bureaux assis-debout influencent inégalement l'attention des élèves. Cette inégalité mérite d'être investiguée. Les raisons de cette large dispersion pourraient par exemple être examinées en recourant à une analyse appariée au moyen d'un pré-test et d'un post test. Encore une fois, davantage de recherches sont nécessaires pour aboutir à des conclusions formelles.

Mots-clés : attention, évaluation, dispositif assis-debout, apprentissage, élèves

Références bibliographiques

- Benden, M. E., Blake, J. J., Wendel, M. L., & Huber, J. C. (2011). The Impact of Stet-Biased Desks in Classrooms on Calorie Expenditure in Children. *American Journal of Public Health*, 101(8), 1433-1436. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300072>
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity : The biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2
- Brickenkamp, R. et Zillmer, E. (1998). d2 Test of Attention. Editions du Centre de Psychologie Appliquée. <https://www.hogrefe.com/us/shop/d2-test-of-attention.html>
- Dornhecker, M., Blake, J. J., Benden, M., Zhao, H., & Wendel, M. (2015). The effect of stet-biased desks on academic engagement : An exploratory study. *International Journal of Health Promotion et Education*, 53(5), 271-280. <https://doi.org/10.1080/14635240.2015.1029641>
- Ee, J., Parry, S., IR de Oliveira, B., McVeigh, J. A., Howie, E., & Straker, L. (2018). Does a Classroom Steting Desk Intervention Modify Steting et Sitting Behaviour et Musculoskeletal Symptoms during School Time et Physical Activity during Waking Time? *International Journal of Environmental Research et Public Health*, 15(8), 1668. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081668>
- Golay, A., & Masciangelo, M. L. (2005). Poids de l'obésité : De l'épidémie aux coûts. *Revue Médicale Suisse*, 1(30273). <https://www.revmed.ch/RMS/2005/RMS-12/30273>
- Koepp, G. A., Snedden, B. J., Flynn, L., Puccinelli, D., Huntsman, B., & Levine, J. A. (2012). Feasibility Analysis of Steting Desks for Sixth Graders. *ICAN: Infant, Child, & Adolescent Nutrition*, 4(2), 89-92. <https://doi.org/10.1177/1941406412439414>
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. OMS
- Papaux, E. (2021). *Santé à l'école. Impact des bureaux assis-debout sur l'attention des élèves au secondaire I*. Mémoire de Master, Université de Fribourg (n.p.)

Silva, D. R., Minderico, C. S., Pinto, F., Collings, P. J., Cyrino, E. S., & Sardinha, L. B. (2018). Impact of a classroom sitting desk intervention on daily objectively measured sedentary behavior et physical activity in youth. *Journal of Science et Medicine in Sport*, 21(9), 919-924. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.01.00>

Wick, K., Faude, O., Manes, S., Zahner, L., & Donath, L. (2018). I Can Stet Learning : A Controlled Pilot Intervention Study on the Effects of Increased Steting Time on Cognitive Function in Primary School Children. *International Journal of Environmental Research et Public Health*, 15(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph15020356>

(COM n°29) Réinterroger l'évaluation des compétences à l'oral des publics faiblement scolarisés

Langbach Valérie

****Résumé court****

L'évaluation des compétences à l'écrit des publics faiblement scolarisés, lors de leur entrée en formation sur des dispositifs dédiés, est un exercice maîtrisé et intégré dans les pratiques des professionnel(le)s de l'insertion aujourd'hui. L'évaluation des compétences à l'oral de ces futurs apprenants est, quant à elle, toujours aussi problématique car celle-ci reste complexe à mettre en œuvre pour de nombreux formateurs. Dès lors, la capacité à comprendre et à s'exprimer en français langue maternelle de ces apprenants natifs se résume bien souvent à un entretien informel succinct ou à la passation de batteries de tests ou de « situations problème à résoudre » plus ou moins adaptés aux futurs besoins langagiers des apprenants. Le résultat de ces évaluations permettra, au mieux, de positionner l'apprenant sur une échelle de niveau plus ou moins floue et arbitraire, mais sans réelle utilité pour l'élaboration du programme de sa future formation. Dans le cadre de cette contribution, nous reviendrons dans un premier temps sur ce que nous qualifions de *fondamentaux* pour comprendre ce qu'est et comment fonctionne une interaction. Dans un deuxième temps, nous décrirons les différentes difficultés qui peuvent nuire à la réalisation de tests plus adaptés. Nous montrerons ensuite *en quoi et pourquoi* les tests de positionnement proposés ne permettent en aucun cas de tester et d'évaluer l'articulation nécessaire entre les pratiques langagières à proposer dans la situation de communication donnée d'une part, et les connaissances linguistiques et discursives nécessaires pour interagir de manière satisfaisante dans le cadre de celle d'autre part. Enfin, nous proposerons quelques pistes didactiques qui pourraient améliorer les tests d'évaluation proposés dans les organismes de formation qui accueillent ces publics.

Mots clés

Compétences clés - oral - évaluation - public faiblement scolarisé - interaction

****Texte de communication****

Les formations pour adultes que l'on définit comme *de base* ou de *compétences clés* constituent aujourd'hui un segment important de la formation. A titre de précision, ce secteur englobe l'ensemble des dispositifs s'adressant à des adultes et/ou à jeunes ne maîtrisant pas ou peu un certain nombre de compétences de base nécessaires - notamment des compétences langagières - (Tiberghien, 2007 ; Leclerc, 2017) à l'insertion sociale ou professionnelle. Si ces publics rencontrent des difficultés plus ou moins graves dans l'acquisition des compétences élémentaires (c'est-à-dire lire, écrire, compter), des recherches en psycholinguistique et sociolinguistique (Eme, Reilly et Almecija, 2009 ; Eme, Lacroix et Almecija, 2010 ; Eme, Chaminaud, Bernicot et Laval, 2011 ; Eme, Nantes et Delliaux, 2011 ; Langbach, 2020 ; à paraître, 2023) montrent que ceux-ci éprouvent également des difficultés à construire des discours élaborés à l'oral. Or, si l'évaluation des compétences à l'écrit des publics faiblement scolarisés, lors de leur entrée en formation sur des dispositifs dédiés, est un exercice maîtrisé et intégré dans les pratiques des professionnels(le)s de l'insertion, aujourd'hui il n'en est pas de même pour l'évaluation de leurs compétences à l'oral. En effet, cet exercice reste toujours aussi problématique, car complexe et compliqué à pratiquer pour de nombreux formateurs.

Suite à ces constats et face aux enjeux liés à la maîtrise de la langue écrite et orale pour comprendre et prendre place dans le monde qui nous entoure, nous avons souhaité réinterroger les modalités d'évaluation des compétences à l'oral des publics faiblement scolarisés car celles-ci nous semblent être des pièces maîtresses dans l'élaboration de programmes de formation plus adaptés. Pour ce faire, présenterons dans un premier temps ce que nous qualifions de fondamentaux pour comprendre ce qu'est et comment fonctionne une interaction. Dans un second temps, nous aborderons les différents points qui nous semblent être des freins à la proposition d'outils d'évaluation efficaces et adaptés au fonctionnement spécifique des formations proposées. Nous montrerons ensuite, pourquoi les tests de positionnement proposés ne permettent en aucun cas de tester et d'évaluer l'articulation nécessaire entre les pratiques langagières à proposer dans la situation de communication donnée d'une part et les connaissances linguistiques et discursives nécessaires pour interagir de manière satisfaisante dans le cadre de celle-ci, d'autre part. Enfin, nous proposerons quelques pistes didactiques qui pourraient améliorer les tests d'évaluation proposés dans les organismes de formation qui accueillent ces publics.

Une interaction satisfaisante ? Retour sur des fondamentaux

Pour entrer dans une relation efficace, un locuteur doit maîtriser des compétences linguistiques, pragmatiques et interactionnelles. Cependant, si des difficultés d'ordre linguistique (Bentolila, 1996 ; Bernstein, 1975, etc.) sont représentatives des pratiques langagières des locuteurs faiblement scolarisés, elles ne peuvent à elles seules, décrire et expliquer les difficultés à l'oral de ceux-ci et nuire à l'intercompréhension des locuteurs. Nous pensons notamment aux difficultés relatives à un déficit lexical ou encore à l'utilisation de formes linguistiques non stéréotypées. Qu'en est-il des autres compétences ? Pour agir de manière satisfaisante lors d'une interaction nous devons respecter des règles (Grice, 1979), mais également des normes de production et d'interprétation (Hymes, 1984) qui nous permettront une compréhension appropriée des énoncés lors d'un échange verbal. Filliettaz et Schubauer (2008, p.7) précisent et ajoutent que, « lors d'une interaction, un locuteur « agit sur, réagit à, se pose contre, se met en lien avec, etc. ».

Ces compétences doivent mériter toute notre attention, car ne pas être compétent dans l'une et/ou l'autre de celles-ci peut être source d'incompréhension majeure. Cependant, malgré ces apports théoriques, les compétences interactionnelles de ces publics sont rarement identifiées et évaluées à l'entrée en formation. Que doivent faire et dire les locuteurs pour entrer dans une interaction « efficace » ? Ils doivent notamment utiliser des références précises, s'en tenir au(x) thème(s) prescrit(s) par la situation de communication, s'exprimer de la manière attendue. Par exemple, faut-il répondre de manière succincte ou au contraire de façon très détaillée, prendre conscience des enjeux de la communication et des éléments importants à verbaliser, savoir comment s'organisent les tours de parole dans chacune des situations de communication rencontrées (*Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974*). Cette liste n'est pas exhaustive car chaque situation de communication appelle d'autres normes et règles à respecter.

L'évaluation de l'oral : une pratique complexe et compliquée pour les professionnel(le)s

Pourquoi est-ce si difficile de produire un outil d'évaluation satisfaisant ? Ceci s'explique sans doute par deux facteurs inhérents à ce type de formation. Il s'agit d'une part, de la difficile articulation des dimensions sociales et professionnelles inscrites dans ces dispositifs. En effet, comment évaluer en même temps des compétences ciblant le marché du travail (entrée ou maintien sur un poste spécifique ou reconversion professionnelle, etc.) et d'autres ayant pour but d'accompagner un apprenant rencontrant des difficultés en termes de socialisation ? D'autre part, l'évaluation de ces personnes s'est depuis quelques années complexifiée. L'ajout de compétences - autrefois non

reconnue donc non testée - demote l'acquisition d'aptitudes supplémentaires aux formateurs. L'évaluation de ces publics reposait hier sur la maîtrise d'objectifs éducatifs élémentaires³⁸ (lire, écrire, compter). Aujourd'hui, l'ensemble des compétences interactionnelles à maîtriser pour prendre pleinement sa place dans la société s'est étendu à d'autres types de savoirs, savoir être et savoir faire, notamment à l'utilisation du numérique, à la capacité à apprendre à apprendre, etc.³⁹ Dès lors, comment proposer une évaluation qui saisisse de manière précise et rapide les compétences (Langbach, 2020) à maîtriser pour interagir de manière appropriée dans l'ensemble des situations de communication que ce public pourrait rencontrer d'un point de vue social ou professionnel, et ceci en particulier à l'oral ?

Des constats de terrain

Nous avons soulevé la difficulté pour les professionnels à évaluer les compétences à l'oral des publics faiblement scolarisés à l'oral. Pour illustrer notre propos, nous avons pris pour exemple une batterie d'outils (tests ou scénarios) proposés aujourd'hui par différents organismes de formation préparant les apprenants à la certification Cléa⁴⁰. Cette certification repose sur un référentiel qui annonce, de façon générale, ce qu'un individu doit être capable de dire, de faire, de réaliser pour être jugé compétent, c'est-à-dire se comporter de manière adéquate et efficiente dans l'ensemble des situations de communication qu'il pourra rencontrer dans un cadre professionnel. Ces compétences à maîtriser se déclinent en sept domaines⁴¹. Nous nous sommes intéressée plus précisément au premier domaine de ce référentiel qui cible la compétence « communiquer en français ». L'analyse des différents outils proposés nous montre qu'en aucun cas ceux-ci ne testent ou n'évaluent l'articulation nécessaire entre les pratiques langagières à proposer dans la situation de communication donnée et les connaissances linguistiques et discursives nécessaires pour interagir au sein de celle-ci. Ces tests d'évaluation relèvent plus souvent de la discussion que d'une réelle analyse des compétences nécessaires pour agir de manière efficiente, ils ne renseignent en rien le formateur sur la nature et la cause des difficultés éventuelles rencontrées par ce public. En outre, les procédures d'évaluation des compétences orales reposent fréquemment sur un amalgame d'aptitudes testées (à savoir, par exemple : utiliser un test écrit pour évaluer la compréhension orale ou encore utiliser un dialogue écrit à remettre en ordre pour tester la production orale. Enfin, l'inflation des items à tester nous semble être un frein majeur à une évaluation efficiente.

Quelques pistes didactiques

L'évaluation est un outil fondamental pour les enseignants et les formateurs, car il s'agit d'un outil exploratoire des difficultés rencontrées par le futur apprenant, mais aussi des stratégies mises en place par celui-ci pour dépasser ou éviter ces difficultés (Langbach, 2014). Elle doit être une grille d'analyse des difficultés, mais aussi un recueil des stratégies mises en place par l'apprenant pour dépasser ou éviter celles-ci (Langbach, 2014). C'est pour cette raison que nous proposons une grille d'analyse des interactions présentée sous forme de questionnaire qui pourrait permettre aux formateurs d'évaluer rapidement les difficultés langagières des apprenants. Dans le cadre de nos études antérieures, nous avons décrit et analysé un certain nombre d'éléments langagiers qui peuvent perturber l'intercompréhension lors d'interactions avec des publics faiblement qualifiés. Nous avons choisi, pour cette contribution, de cibler quatre formes linguistiques ou modes d'interaction qui nous semblent des plus problématiques pour établir une interaction satisfaisante :

⁴⁰ <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

⁴¹ <https://www.certificat-clea.fr/employeurs/le-socle/>

l'utilisation d'anaphores floues et d'adverbes déictiques « vides » ; la méconnaissance ou la non-prise en compte des enjeux de l'interaction ; une prise d'indice « hasardeuse » ; la mise en œuvre de modalités d'interaction spécifiques tant par le locuteur apprenant que par le locuteur évaluateur dans le cadre de l'échange.

Des formes linguistiques non maîtrisées

Les locuteurs faiblement scolarisés utilisent fréquemment deux formes linguistiques que nous pouvons qualifier d'incomplètes, car l'utilisation de celles-ci ne reprend pas l'intégralité des composantes grammaticales nécessaires à la compréhension du discours émis. Nous pensons notamment à l'utilisation d'anaphores que l'on peut caractériser comme floues car elles ne renvoient à aucun référent déjà cité, et/ou à plusieurs référents. Nous pouvons également citer l'utilisation d'adverbes déictiques de temps ou d'espace « vides ». Nous qualifions ces adverbes de « vides », car ils ne proposent aucune référence au contexte d'énonciation. Or, nous rappelons ici que ces indices impliquent la présence des deux locuteurs sur le même lieu d'énonciation ou dans un espace-temps négocié pour être compris.

L'objectif de notre évaluateur sera de questionner l'utilisation, mais également la fréquence de celle-ci dans le discours de l'apprenant dans un premier temps pour ensuite pouvoir travailler à une remédiation adaptée.

L'enjeu de l'interaction

L'ensemble des interactions que nous vivons au quotidien ne relève pas des mêmes objectifs. Nos pratiques langagières vont dépendre pleinement de l'appréhension des buts, des intentions et donc des enjeux de la situation de communication dans laquelle nous nous engageons. Une non-compréhension ou une compréhension partielle de ceux-ci pourra impliquer une incapacité pour un locuteur à investir l'interaction en fonction de ses finalités, mais également induire une inaptitude à produire les pratiques langagières liées à cet échange. D'un point de vue concret, il ne présentera pas les points clés à verbaliser en fonction de la situation de communication, son discours se résumera à une suite de ruptures thématiques fréquentes, ce qui pourra compromettre l'intercompréhension entre locuteurs.

Le rôle de l'évaluateur sera de proposer une situation problématique emblématique (par exemple : présenter son parcours professionnel) qui lui permettra de vérifier si l'apprenant mesure l'ensemble des enjeux relatifs à cette situation, mais également de rechercher comment ceux-ci sont traduits dans son discours.

La prise d'indice(s)

Lors d'une interaction, chacun des locuteurs s'appuie sur des indices contextuels et lexicaux produits par son interlocuteur pour construire sa compréhension de la situation et ainsi répondre de manière satisfaisante. Or, si un locuteur faiblement scolarisé suit ce même processus, le repérage et le choix des indices à mobiliser, pour répondre à son interlocuteur, se fera de manière plus ou moins « hasardeuse ». En effet, il pourra, par exemple, prendre pour indice un mot entendu en début d'énoncé et construire sa réponse sur ce seul mot sans tenir compte du contexte ou d'autres indices plus pertinents qui lui permettraient de répondre d'une manière plus adaptée à la situation d'énonciation.

L'évaluateur devra relever puis repérer l'origine de cette prise d'indice non appropriée et ceci afin de travailler à la sélection plus pertinente celle-ci pour construire sa réponse dans des séances de formation ultérieure.

Les modalités d'interaction

Enfin, la compréhension des difficultés linguistiques et interactionnelles rencontrées nécessite une analyse fine des stratégies que peuvent ou doivent mettre en place l'un et l'autre des locuteurs pour rester dans une interaction satisfaisante mais également pour masquer ou encore contourner ces problèmes.

L'évaluateur pourra observer de quelles manières le futur apprenant masque ou contourne ses difficultés, notamment : comment celui-ci prend-il son tour de parole ? Est-ce qu'il répond uniquement par oui ou non et/ou d'une manière lapidaire ? Est-ce qu'il verbalise son incapacité à répondre ? Est-ce que ses prises de tour de paroles sont « artificielles » ? Pour le dire autrement, est-ce que sa prise de tour ne permet ni réponse ni apport d'informations complémentaires ? Est-ce qu'il ne reprend que ses propres propos ou ceux du locuteur évaluateur pour répondre ? etc.

L'évaluateur pourra également observer également son propre rôle et son engagement dans l'interaction : met-il en place des stratégies de prévention et de gestion pour contourner les insécurités langagières du locuteur évalué ? A-t-il un rôle « moteur » dans l'interaction c'est-à-dire doit-il à de nombreuses reprises guider le locuteur évalué pour qu'il puisse exprimer l'information qu'il souhaite transmettre ? Doit-il utiliser différents types de reprises pour l'inciter à poursuivre l'échange⁴² ou encore pour vérifier ses propos ?

L'analyse fine des stratégies mises en jeu dans les interactions vécues par le futur apprenant, mais également par l'évaluateur sera source de nombreuses possibilités d'activités remédiatrices qui permettront à l'apprenant de développer ses compétences langagières.

Conclusion

Nous devons faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière. Pour ce faire, nous devons élaborer des grilles d'évaluation qui seront en adéquation avec les rôles et les besoins des apprenants. C'est l'ensemble des différentes difficultés pointées, des manières d'être et de dire que nous devons retrouver dans ces grilles d'évaluation pour pouvoir par la suite proposer des formations plus adaptées à ces publics. Il est également primordial de fournir aux formateurs, mais également aux futurs apprenants les moyens de comprendre les ressorts de cette évaluation c'est-à-dire de comprendre ce que la grille proposée évalue vraiment. Ils pourront ainsi se représenter plus concrètement en quoi consiste au fond le développement des compétences clés et leur évaluation.

Bibliographie

Bentolila, A., (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Plon.

Bernstein, B., (1975). *Langage et Classes sociales*. Editions de Minuit.

Eme, E., Reilly, J. et Almecija, Y. (2009). Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 123-138.

Eme, E., Lacroix, A., et Almecija, Y. (2010). Oral narrative skills in French adults who are functionally illiterate: Linguistic features and discourse organization. *Journal of Speech Language et Hearing Research*, 53, 1349-1371.

Eme, E., Chaminaud, S., Bernicot, J., et Laval; (2011). Capacités pragmatiques des adultes en situation d'illettrisme : compréhension du langage non littéral et connaissances métapragmatiques. *L'Année Psychologique*, 111(1), 3-39.

⁴² Voir Langbach (2014, p.204-209).

- Eme, E., Nantes, N. et Delliaux, C. (2011). Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation. *O.S.P L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(3).
- Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M-L. (2008) Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. Dans Filliettaz, L. (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p.7-39). De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- Langbach, V. (2014). Communication verbale et insertion professionnelle : analyse de la construction collaborative du discours chez les locuteurs natifs faiblement qualifiés. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 85-95.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01107805>
- Langbach, V. (2020). Didactique du Français Langue Maternelle pour adultes : comment améliorer les compétences à l'oral des personnes en situation d'insécurité langagière. *Revue TDFLE*, 75.
https://doi.org/10.34745/numerev_1309
- Langbach, V. (À paraître, mars 2023) Les insécurités langagières à l'oral. Dans Adami, H., Etré, V. et Langbach, V. (dir.). *Les adultes en insécurité langagière, Enjeux sociaux et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24, 61-80.
- Tiberghien, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14, 8-55.

(COM n°30) Deux approches pour analyser les données issues des gretes enquêtes internationales en éducation : l'approche orientée design et la modélisation multiniveau

Patricia Vohl, Etriele Ferreira Muri Leite et Nathalie

****Résumé court****

Les gretes enquêtes internationales, telles le PISA (Programme international pour le suivi des apprentissages), le TIMSS (Trends in International Mathematics et Science Study) ou le PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), visent à évaluer les acquis des élèves dans divers domaines de formation dont les mathématiques, les sciences et la compréhension de l'écrit, en les soumettant à une série d'épreuves cognitives. De manière générale, pour mener à bien un tel projet, ces gretes enquêtes ont recours à un plan d'échantillonnage dit « complexe » (complex sampling data), notamment parce que l'échantillonnage et la collecte de données s'effectuent en deux niveaux, un niveau école et un niveau élève. Ainsi, lors de la création de l'échantillon, un certain nombre d'écoles sont sélectionnées dans chacun des pays/économies participants, puis des élèves sont sélectionnés à l'intérieur des écoles. Lors de la collecte de données, des informations contextuelles sont recueillies au sujet des écoles (niveau socio-économique de l'établissement, niveau de formation des enseignants, etc.) et au sujet des élèves (motivation intrinsèque, sentiment d'appartenance envers l'établissement, etc.).

****Résumé long****

Deux approches permettent d'analyser des données issues d'un plan d'échantillonnage complexe : l'approche orientée design (*Design-based analysis*) et l'approche orientée modèle (*Model-based analysis*), aussi appelée modélisation multiniveau ou modélisation hiérarchique. Dans le cadre de cette présentation, nous nous proposons, dans un premier temps, d'explorer les principes généraux de chacune des approches. Ensuite, à travers des résultats de recherche récents, nous discuterons des conditions d'application ainsi que des limites de chacune. Cela nous permettra de constater qu'avec la modélisation multiniveau, tant les informations contextuelles de niveau école que celles de niveau élève peuvent être mises à profit pour expliquer les performances individuelles des participants. De là, nous concluons que la modélisation multiniveau s'avère avantageuse dans les situations où la diversité des contextes souhaite être prise en compte.

Les gretes enquêtes internationales, telles le PISA (Programme international pour le suivi des apprentissages), le TIMSS (Trends in International Mathematics et Science Study) ou le PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), visent à évaluer les acquis des élèves dans divers domaines de formation dont les mathématiques, les sciences et la compréhension de l'écrit, en les soumettant à une série d'épreuves cognitives. De manière générale, pour mener à bien un tel projet, ces gretes enquêtes ont recours à un plan d'échantillonnage qui va comme suit : 1) un certain nombre d'écoles sont sélectionnées de manière aléatoire stratifiée dans chacun des pays/économies participant, 2) une quantité égale d'élèves sont sélectionnés par échantillonnage aléatoire stratifié à l'intérieur de chacune des écoles, de sorte qu'un élève issu d'un école de grete taille a une probabilité de sélection inférieure à celle d'un élève issu d'un établissement de petite taille et 3) au moment de collecter les données, des informations contextuelles sont recueillies au sujet des écoles (niveau socio-économique de l'établissement, niveau de formation des enseignants, climat de travail, etc.) et au sujet des élèves (attitude à l'égard de l'apprentissage, motivation, sentiment d'appartenance envers l'établissement, niveau socio-économique, etc.) (OCDE, 2014).

Un tel plan d'échantillonnage est dit « plan d'échantillonnage complexe » (complex sampling data) au sens où l'échantillonnage s'effectue après stratification de la population, les probabilités de

sélection sont inégales, puis les données sont groupées au niveau des écoles (p.ex. Rutkovski et al., 2010; Stapleton, 2013). Les données issues d'un plan d'échantillonnage complexe ne peuvent être supposées indépendantes. En effet, deux élèves issus d'une même école risquent de partager davantage de caractéristiques que deux élèves issus d'écoles différentes (OCDE, 2014). Cette dépendance doit être prise en compte au moment d'analyser les données (Rutkovski et al., 2010; Stapleton, 2006, 2013; OCDE, 2014).

Deux approches permettent d'analyser ce type de données : l'approche orientée design (Design-based analysis) et l'approche orientée modèle (Model-based analysis) (p.ex. Stapleton, 2013), aussi appelée modélisation multiniveau ou modélisation hiérarchique (p.ex. Stapleton, 2013; Snijders et Bosker, 2012). Dans le cadre de cette présentation, nous nous proposons, dans un premier temps, d'explorer les principes généraux de chacune des approches. Ensuite, à travers des résultats de recherche récents (p.ex. Ferreira Muri Leite, Vohl et Loye, 2020; Bardach, Yanagida et Lüftenegger, 2020; Burns, Martin et Collie, 2020), nous discuterons des conditions d'application ainsi que des limites de chacune. Cela nous permettra de constater qu'avec la modélisation multiniveau, tant les informations contextuelles de niveau école que celles de niveau élève peuvent être mises à profit pour expliquer les performances individuelles des participants (p.ex. Byrne, 2012; Snijders et Bosker, 2012; Stapleton, 2013; Kline, 2016). De là, nous concluons que la modélisation multiniveau s'avère avantageuse dans les situations où la pluralité des contextes souhaite être prise en compte, comme cela est en général le cas lors de l'analyse secondaire de données issues des grandes enquêtes internationales.

Références bibliographiques

- Bardach, L., Yanagida, T., & Lüftenegger, M. (2020). Studying classroom climate effects in the context of multi-level structural equation modelling: an application-focused theoretical discussion et empirical demonstration. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 348-363.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2020). Supporting et thwarting interpersonal dynamics et student achievement: a multi-level examination of PISA 2015. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, et programming*. Routledge.
- Kline, R. B. (2016). *Principles et practice of structural equation modeling* (4^e éd.). Guilford Press.
- OCDE (2014). *PISA 2012 Technical Background*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. et von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis et reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142-151. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363170>
- Snijders, T. A. et Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic et advanced multilevel modeling* (2^e éd.). Sage.
- Stapleton, L. M. (2006). An assessment of practical solutions for structural equation modeling with complex sample data. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 28-58.
- Stapleton, L. M. (2013). Multilevel structural equation modeling with complex sample data. Dans G. R. Hancock et R. O. Mueller (dir.), *Quantitative methods in education et the behavioral sciences: Issues, research, et teaching. Structural equation modeling: A second course* (p. 521-562). IAP Information Age Publishing.
- Ferreira Muri Leite, A., Vohl, P. et N. Loye (2020, soumis). Grade Repetition et Collaborative Problem-Solving in PISA 2015, *Large-scale Assessments in Education*.

(COM n°31) Enjeux de l'agir évaluatif dans deux contextes du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires : des auditeurs à l'université en présentiel // des personnes incarcérées en enseignement à distance

Catherine Couturier, Viviane Boutin, Valérie Duhamel, Emmanuel Dupuis, Christine Journe, Stéphane Lecomte, Jean-Paul Rausch, Sophie Jamais, Yves Chopin, Philippe Scholash, Tanguy Leleu et Jérôme Longuepee

****Résumé court****

Le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) en présentiel de l'université d'Artois est une formation d'une année destinée aux personnes ayant interrompu leurs études sans avoir le baccalauréat et qui leur confère les mêmes droits. Il s'adresse à un public qui manque de confiance et d'estime de soi et a besoin d'un accompagnement spécifique pour réussir.

En 2015, il a été décidé de s'associer à l'Unité Pédagogique Régionale de Lille, enseignement en milieu pénitentiaire (UPR) pour concevoir un DAEU entièrement à distance, l'équipe enseignante étant identique. Les détenus n'ayant pas d'accès à internet, il n'y a pas de contact visuel ou physique entre ceux-ci et les enseignants, tout se fait par écrit : cours, évaluations et feedbacks par l'intermédiaire des relais locaux d'enseignement (RLE).

Or dès 2014 l'équipe enseignante a été accompagnée pour transformer ses enseignements présentiels en approche par compétences. Cette réflexion a mis en lumière l'intérêt d'un questionnement sur ce qui avait été mis en place à l'UPR et plus généralement dans le DAEU : comment mieux accompagner les auditeurs incarcérés dans leurs apprentissages ? Quels sont les enjeux de l'agir évaluatif qui, à l'UPR, représente le seul moment d'accompagnement des auditeurs dans leurs apprentissages ? Et de manière plus générale, quelle place, quelle éthique pour les évaluations dans un processus d'interactions enseignants-auditeurs ?

Nous avons recueilli les perceptions des enseignants de l'équipe de manière à appuyer la réflexion sur un cadre d'analyse qui explicite les enjeux de l'agir évaluatif en regard des éléments de contextes spécifiques regroupés en trois catégories : apprenants, enseignants et pratiques et enfin politique et institutionnel.

Le cadre propose ne vise pas forcément la généralisation mais ouvre des perspectives : identifier collectivement des modalités d'évaluation cohérentes, et impliquer les RLE dans la réflexion pour mieux garantir la cohérence de l'agir évaluatif.

Mots-clés : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, public détenu, contextes, enjeux, cadre d'analyse

(COM n°32) Les missions évaluatives de l'inspecteur en école primaire de 1833 à nos jours

Bouhila L

****Résumé court****

Entre 1833 et 2017, les missions évaluatives de l'inspecteur de l'école primaire en France ont évolué en fonction des contextes politiques pluriels. D'abord chargé de l'inspection matérielle et morale de l'école, l'enjeu de la création du corps d'inspecteur est avant tout politique et destiné à implanter l'Etat dans une gestion communale de l'école par les notables. La remontée de ces évaluations et de leurs constats amène une évolution des missions évaluatives qui deviennent pédagogiques en 1857. Ainsi, les besoins de professionnalisation et d'accompagnement des enseignants émergent et la politique nationale leur attribue ces missions. En 1990 et 2015, l'évaluation est reconnue dans leur mission indépendamment de leur mission d'inspection. La réforme du Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations de 2017 mettra fin aux inspections qui deviennent exclusivement évaluations et s'organisent en rendez-vous de carrière.

Notre travail de recherche questionnera le rapport entre contextes politiques pluriels et évolution des missions évaluatives de ces inspecteurs, à considérer comme changements successifs sur cette temporalité.

L'étude que nous engagerons sera basée sur une méthode qualitative d'analyse textuelle d'un corpus des cinq textes officiels en date plus haut. Notre ancrage théorique sera issu des travaux sur l'évaluation de Vial, notamment les modèles d'évaluation. Nous emprunterons également les théories du changement, à partir de ses typologies et de ses dimensions développées par Marcel et Bedin pour analyser l'évolution des missions évaluatives de l'inspecteur dans ces contextes politiques pluriels.

Les premiers résultats montrent que l'inspection est passée d'un dispositif d'évaluation d'orientation destiné à l'organisation en vue de changement politique, à une évaluation de type instrumental et de professionnalisation. En effet, l'inspection a fait émerger le besoin de former et d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des changements politiques descendants, mais elle a aussi été vectrice des changements à impulser de manière ascendante pour modifier l'organisation.

****Résumé long****

La communication individuelle que nous proposons pour ce 33ème colloque de l'ADMEE-Europe s'inscrit dans l'axe thématique « L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ? ».

Ciblée sur la fonction des inspecteurs du système éducatif primaire français, et conduite dans le cadre de notre doctorat sur la construction de l'identité professionnelle de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN), nous présenterons les premières analyses d'un travail de recherche dont l'objet est l'évolution des missions d'évaluation attribuées aux inspecteurs de l'Ecole primaire dans des contextes politiques pluriels entre 1833 et 2017.

En juin 1833, la loi Guizot instaure un enseignement public gratuit, afin de généraliser l'accès à l'instruction par l'école aux familles les plus démunies. La première évaluation de l'Ecole, « l'inspection extraordinaire » (Ravier, 2012), est une mesure déployée en juillet 1833 sur le territoire national. Elle a pour enjeu de remettre l'Etat en position d'autorité dans une Ecole dirigée par les notables des communes. Son objectif est de vérifier la mise en œuvre de la loi, et de « constater l'état matériel et moral des écoles primaires » (Ravier, 2012). Cette mission est menée par environ cinq cents inspecteurs choisis parmi des principaux, des régents et des professeurs de collège. Cette démocratisation a fait émerger le besoin d'instituer le métier d'inspecteurs de l'école primaire. C'est

dans ce contexte aux enjeux politiques forts pour l'Etat qu'en 1835, le corps d'inspecteur de l'école primaire est créé, se voyant confié la mission d'inspection des écoles, afin de « bien connaître et bien apprécier la tenue de l'école, le mérite des méthodes du maître et le degré d'instruction des enfants » (Ravier, 2012). Une mission pédagogique leur est confié dans la circulaire d'août 1857 (Ferrier, 1997). Depuis, une note de service attribue aux inspecteurs une mission « d'évaluation » (1990). La dernière circulaire redéfinissant les fonctions des inspecteurs, devenus IEN, affiche pour mission « l'inspection, l'évaluation, la formation des personnels d'enseignement, l'éducation, l'orientation » (2015). Lors de la réforme du Parcours Professionnel Carrières Rémunération (2017), l'inspection disparaît et est remplacée par l'évaluation professionnelle individuelle. C'est dans cette temporalité aux contextes politiques pluriels que nous situons notre étude.

Notre cadre théorique s'ancrera sur deux concepts :

- L'évaluation, développée dans les travaux de Vial selon les modèles de l'évaluation des produits, des procédures et des processus (Vial, 2012). Nous rattachons le dispositif d'inspection à ce concept, dans la mesure où il correspond dans notre temporalité à la définition que Vial donne de l'évaluation comme « mesure », mais aussi « une pratique dans le champ des ressources humaines qui se décline en plusieurs thématiques [...] cognitive, instrumentale, d'orientation, de professionnalisation » (Vial, 2012).

- Le changement, théorisé par Marcel et Bedin (2014, pp. 11-23; 217-235) et identifié sous ses typologies et ses dimensions. Nous associons la notion d'évolution dans les missions évaluatives des inspecteurs au concept de changement, bien que Marcel les distingue et définit la notion d'évolution comme « processus continu de transformation, passage progressif d'un état à un autre », et celle de changement comme « lié à une initiative ou à un projet interne (d'un acteur ou groupe d'acteurs de l'organisation) ou externe (impulsions régionales ou nationales, réformes, etc.) (J-F. Marcel éd., 2013). En effet, la temporalité et les contextes pluriels dans lesquels nous ciblons notre objet de recherche nous autorisent à penser ici les changements dans un processus d'évolution des missions de l'inspecteur.

Le rapport entre évolution des missions évaluatives et changements politiques nous amène à la problématique suivante :

En quoi les contextes politiques pluriels depuis 1833 ont-ils conduit l'évolution des missions évaluatives de l'inspecteur de l'Ecole primaire ?

Notre objectif sera de faire émerger les liens entre changements politiques dans des contextes pluriels et changements dans les missions évaluatives de l'inspecteur. Quels sont les enjeux des missions évaluatives pour l'Ecole ? Comment les politiques s'en emparent-ils depuis 1833 ?

Pour répondre, nous bâtissons notre travail de recherche sur une méthode qualitative de récoltes de données empiriques. Notre corpus sera composé des cinq textes officiels que nous avons présentés plus haut en contexte. Nous effectuerons un travail d'analyse textuelle, et interpréterons les résultats selon les thématiques de l'évaluation et du changement développés dans notre ancrage théorique, selon les travaux respectifs de Vial, et Marcel et Bedin. Ce recueil de données nous permettra d'analyser les changements dans les missions évaluatives de l'inspecteur, au regard du contexte politique. Cette investigation mettra également en lumière l'effet des évaluations et de l'agir évaluatif sur les politiques et leurs changements.

Ainsi, nos premières analyses montrent que :

- les missions d'inspection des politiques et des organismes en 1833 passent à une mission d'évaluation en 1990, c'est-à-dire qu'au modèle d'évaluation des procédures et des moyens pour une prise de décision politique s'ajoute le modèle d'évaluation des produits (Vial, 2012).

- Les changements affectent davantage en 1835 les artefacts, c'est-à-dire les produits de l'organisation, l'axe artefactuel, alors qu'ils touchent les actions et les manières d'agir, l'axe pratique en 1990 (Marcel J-F., 2014).

- L'analyse de notre corpus fait également apparaître des évolutions sur le plan onto-artefactuel, c'est-à-dire des changements qui correspondent au rapport entre vécu des produits de l'organisation par les inspecteurs et apparition de nouveaux dispositifs et de nouveaux modes de fonctionnement (Marcel J-F., 2014)

Aussi, nous notons que l'inspection est passée d'un dispositif d'évaluation d'orientation destiné à l'organisation en vue de changement politique, à une évaluation de type instrumental et de professionnalisation (Vial, 2012). En effet, l'inspection a fait émerger le besoin de former et d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des changements politiques descendants, mais elle a aussi été vectrice des changements à impulser de manière ascendante (J-F. Marcel éd., 2013) pour modifier l'organisation.

Ce travail de recherche mériterait d'être poursuivi au-delà de 2017, après la disparition des inspections individuelles et l'apparition des rendez-vous de carrière dans le cadre des PPCR. Qu'est-ce que ce dispositif d'évaluation a modifié dans le travail des IEN et dans leur mission d'accompagnement et de formation des enseignants ?

Mots-clés : changement ; inspecteur ; mission évaluative ; politiques

Références bibliographiques

Bulletin officiel n°47 Circulaire 2015-207. (2015, décembre 17). *Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.*

Education.gouv. (2017). Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>

Ferrier, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995.* L'Harmattan.

Guizot, F. (13 août 1835). *Circulaire adressée aux Inspecteurs des écoles primaires.*

J-F. Marcel éd. (2013). *Évaluons, évoluons: L'enseignement agricole en action.* Educagri.

Marcel J-F. (2014). *Lycées agricoles en changement.* Educagri.

(1990). *Note de service n° 90-143.* Note de service, Education nationale, Jeunesse et Sports.

Ravier, J. (2012). L'évaluation des enseignants du primaire en France de 1835 à 1850. L'inspection primaire de Guizot et Falloux. *Spirale. Revue de recherches en éducation* N°49, pp. 37-51.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes-dispositifs-outils.* Boeck Supérieur.

(COM n°33) La construction et l'appropriation du nouveau dispositif d'évaluation PPCR des enseignants en France : un processus contextualisé.

Fatiha Bouzar

****Résumé court****

La présente communication analyse le processus d'appropriation du nouveau dispositif d'évaluation des enseignants titulaires en France. A partir de méthodes qualitatives (entretiens, analyse de corpus de documents, observations non participantes) elle étudie plus spécifiquement les éléments de contexte qui préexistaient à la construction du dispositif d'évaluation et comment ils ont été pris en compte dans les dimensions ternaires (Hatchuel et Weil, 1992) de cet instrument de gestion par les concepteurs. Elle met en évidence comment le dispositif d'évaluation se décline dans le territoire, au sein des établissements scolaires, et analyse l'influence des dimensions contextuelles sur les trajectoires d'appropriation. Adoptant une perspective de sociologie des outils de gestion et de l'action publique, cette communication invite à porter un regard multi-niveau (macro, méso et micro) sur les processus d'introduction de dispositifs de gestion nouveaux dans le système éducatif, en réfutant l'idée qu'il existerait des " bons " et des " mauvais " usages et que tout échec d'évaluation serait dû à une inadaptation du dispositif au contexte d'usage. Nos résultats nous invitent plutôt à considérer qu'il existe une pluralité d'usages qui, en fonction des contextes, fera émerger des controverses nécessaires à la création de sens pour les acteurs (Weick, 1995).

Mots-clés : évaluation des enseignants, dispositif de gestion, appropriation et contexte

****Texte de communication****

Les modalités d'évaluation des enseignants en France reposaient jusqu'à la rentrée 2017 sur un système jugé inopérant par une majorité des parties prenantes (Buisson-Fenet, Xavier Pons, 2017). Ce constat a été soulevé par de nombreux rapports publics (rapport Obin 2002, rapport Thélot 2004, rapport Pochard 2008, Doriath et al, 2013) et des résultats de recherches (Si Moussa, 2000 ; Xavier Albanel, 2009). Après une tentative avortée en 2012, l'évaluation des enseignants a été réformée tant dans son appellation, que ses modalités et a donné lieu à une série de décret en mai 2017. L'évaluation repose sur trois « rendez-vous de carrière » à échéance fixe (aux échelons 6, 8 et 9), un quatrième rendez-vous ne concernant qu'une minorité d'enseignants qui y seraient éligibles et visant l'accès à la classe dite « exceptionnelle ». Ces rendez-vous sont décrits comme « des moments privilégiés d'échanges sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle » (MEN, 2017). Les enjeux déclarés par le ministère sont triples : il s'agit de rénover les carrières enseignantes par une revalorisation des grilles de rémunération pour mieux reconnaître le travail de ses professionnels, récompenser les enseignants les plus méritants par des accélérations de carrière (un an au 6^{ème} et 8^{ème} échelon et un accès accéléré à la hors classe) et l'accès à un troisième grade de rémunération « la classe exceptionnelle ». Enfin, il s'agirait d'accompagner les personnels vers l'excellence pour améliorer la qualité de l'enseignement mais aussi celle du système éducatif. On passe d'une logique administrative de l'évaluation à une logique gestionnaire de pilotage et d'accompagnement (Etienne, 2021). Se pose alors la question de l'appropriation de ces nouvelles modalités d'évaluation sur le terrain. Il pourrait y avoir un écart entre les idéaux des politiques éducatives et la réalité perçue sur le terrain. Les réalités sont contrastées, plus ou moins conformes aux attentes et l'on observe sur le terrain des dérives d'usage positives ou négatives. Nous considérons le dispositif d'évaluation comme un instrument de gestion puisqu'il a une finalité gestionnaire. Aussi, plusieurs auteurs, s'appuyant sur des approches théoriques différentes, mettent en évidence le rapport ambigu et imprévisible des acteurs qui utilisent les outils de gestion. En effet, les travaux confirment que les instruments d'évaluation, une fois entre les mains des acteurs d'une organisation, peuvent être utilisés de manières multiples et parfois surprenantes : appropriation, comportements opportunistes, détournements d'usages, résistances, bricolages voire braconnage (De Vaujany, 2005 ; Grimet, 2006 ; Martin et Picceu, 2007, Dominguez-Péry, 2011, Oiry, 2011). Les outils semblent alors avoir une certaine flexibilité interprétative (Orlikowski, 1991).

Ainsi de nombreuses questions se posent à nous :

- Comment les attentes du ministère se déclinent-elles au niveau des territoires dans les établissements ?
- Comment les acteurs du terrain se sont approprié ce dispositif d'évaluation ?
- Quels paramètres contextuels prennent-ils en compte dans leur activité évaluative ?
- A quelles difficultés et contraintes contextuelles, les démarches d'appropriation se heurtent-elles ?
- Quels en sont les effets sur l'efficacité du dispositif d'évaluation ?

En somme, se poser la question de l'appropriation revient à se demander ce que deviennent les outils dans les mains de ceux qui les utilisent.

Considérant l'appropriation comme un processus ouvert et continu, alternant phases de conception et d'usage (Grimet, 2012) ; nous nous intéressons aux éléments contextuels qui préexistent et émergent au fur et à mesure des usages du dispositif d'évaluation. En effet, l'importance des éléments

contextuels dans les processus évaluatifs ont été mis en avant par plusieurs recherches (Figari, 2001 ; Mottier Lopez, 2009 ; Detroz, Crahay & Fagnant, 2016). Cependant, les travaux réalisés sur les dispositifs d'évaluation des enseignants se sont essentiellement intéressés à identifier les différentes pratiques d'évaluation des enseignants et à leurs effets en termes de professionnalisation, identité professionnelle et évolutions des pratiques d'enseignement. Peu d'entre eux se sont penchés sur les éléments contextuels qui peuvent expliquer les différentes modalités d'appropriation des dispositifs d'évaluation. C'est précisément sur ce point que porte notre contribution.

Après avoir décrit le système d'évaluation puis le cadre conceptuel et théorique de la recherche, cette communication vise dans un premier temps à identifier les dimensions liées au contexte du système éducatif français qui préexistaient à la construction du dispositif d'évaluation et comment elles ont été prises en compte dans la composante ternaire de l'instrument de gestion (Hatchuel et Weil, 1992). Dans un second temps, elle ambitionne de comprendre comment les acteurs de l'évaluation (chefs d'établissement, inspecteurs et enseignants) se sont appropriés le dispositif d'évaluation dans les territoires et relever les éléments contextuels qui peuvent expliquer les différentes trajectoires observées sur le terrain. Les acteurs étant amenés à interpréter la prescription du ministère, l'adapter voire parfois la contourner pour que l'évaluation prenne sens dans le contexte dans lequel elle s'effectue.

Pour ce faire, notre communication repose sur une analyse d'un corpus de textes (des décrets, des dépêches de presse, des communications sur les sites des syndicats du personnel enseignant et encadrant) et d'entretiens (personnel du comité de pilotage du dispositif d'évaluation dans les académies, inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants et syndicats) et d'observations non participantes dans des établissements scolaires et des sessions de formation et informations sur les « rendez-vous de carrière ».

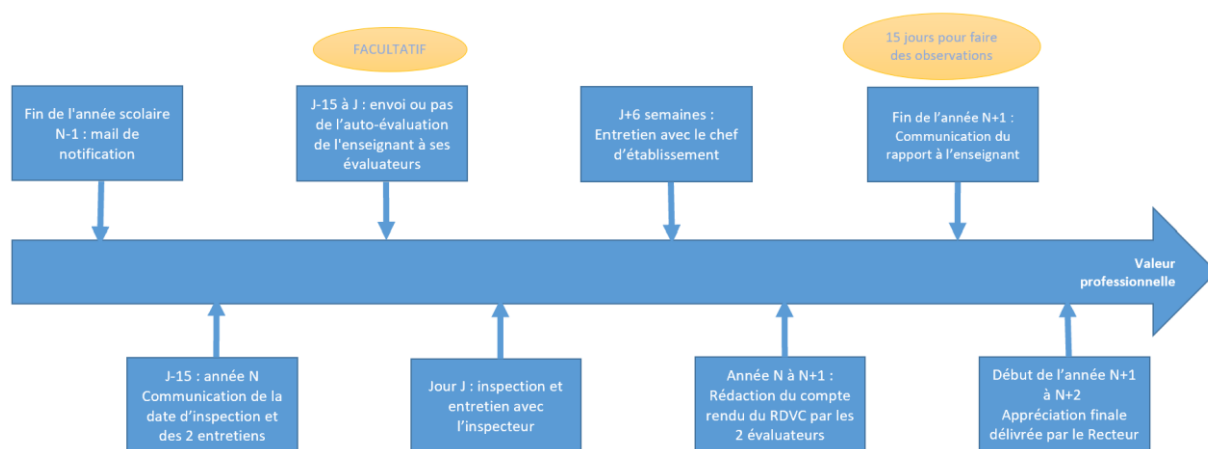
1. D'un système archaïque d'évaluation des enseignants aux « rendez-vous de carrière »

Jusqu'en 2017, l'évaluation des enseignants reposait sur une note pédagogique attribuée par l'inspecteur qui représentait 60% de la note finale et une note administrative proposée par le chef d'établissement (40% de la note finale) qui reposait sur trois critères : ponctualité/assiduité ; activité/efficacité ; autorité/rayonnement. La note administrative était réévaluée chaque année, mais fortement encadrée par les textes (elle ne pouvait augmenter que de 0.5 à 0.8 par an et ne pouvait pas être diminuée sauf rapport circonstancié). En ce qui concerne la note pédagogique l'inspecteur bénéficiait de davantage de marge car il pouvait faire bénéficier le professeur d'un véritable booster sur sa rémunération et sa carrière (en fonction de s'il le faisait avancer au « gret choix » ou « petit choix »). Aussi, cette note pouvait évoluer plus ou moins rapidement en fonction de la fréquence des inspections (en moyenne tous les 5 ans en fonction des disciplines) ou en l'absence d'inspection, à l'ancienneté. Ce système était jugé inopérant en raison de l'absence de régularité des inspections, de l'inexistence de critères formels de l'évaluation pédagogique et de l'encadrement fort de la note administrative (rapport IGEN, 2013).

Après une première tentative opérée par le gouvernement du Président Nicolas Sarkozy mais avortée en 2012, le dispositif d'évaluation a évolué avec la mise en place du protocole parcours carrière et rémunération (PPCR) négocié avec les syndicats et faisant l'objet d'un accord mou (49% des organisations l'ont signé). L'évaluation des enseignants du second degré repose désormais sur des rendez-vous dit « de carrière » dont les éléments novateurs sont : la mise en place d'un entretien professionnel avec le chef d'établissement, l'avènement d'une véritable grille d'évaluation issue des sciences de gestion et l'instauration d'un rapport réflexif support préparatoire à l'évaluation. Les

rendez-vous de carrière reposent sur un processus long (qui débute au mois de juillet de l'année N-1 au mois d'octobre de l'année N+1) et étroitement encadré par les textes réglementaires. Nous en présentons les différentes étapes dans la figure 1, puis les conditions et enjeux dans la figure 2.

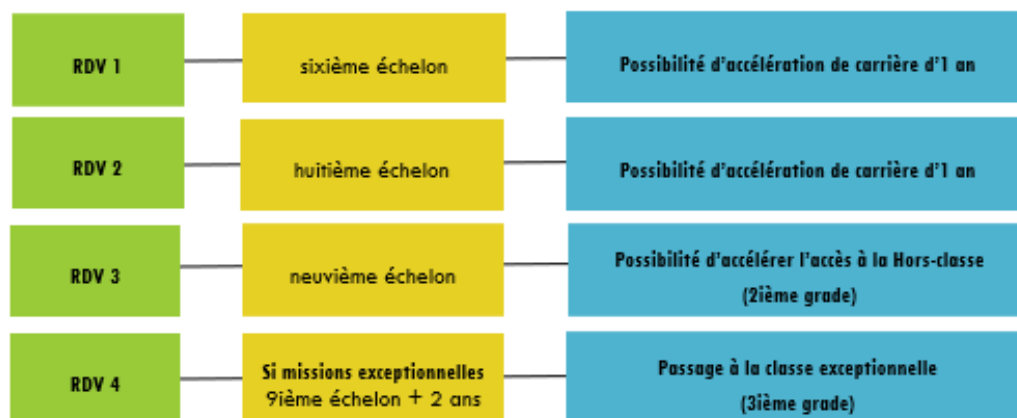
Figure 1 : La procédure des rendez-vous de carrière



Source : Auteur

Maintenant que nous avons évoqué les changements dans les modalités d'évaluation des enseignants, nous allons présenter le cadre théorique et conceptuel de notre recherche et enfin les premiers résultats d'un travail de recherche en cours.

Figure 2 : Les rendez-vous de carrière, modalités et enjeux



Source : Auteur

2. Cadre conceptuel et théorique de la recherche

Plusieurs auteurs, s'appuyant sur des approches théoriques différentes, mettent en évidence le rapport ambigu et imprévisible des acteurs qui utilisent les outils de gestion. Les acteurs ne restent pas passifs face aux outils prescrits par l'organisation (De Vaujany, 2005 ; Grimet, 2006 ; Martin et Picceu, 2007, Dominguez-Péry, 2011, Oiry, 2011).

En effet, les travaux confirment que les instruments de gestion, une fois entre les mains des acteurs d'une organisation, peuvent être utilisés de manières multiples et parfois surprenantes : appropriation, comportements opportunistes, détournements d'usages, résistances,

Les outils semblent alors avoir une certaine flexibilité interprétative.

Malgré les nuances, la littérature est convergente sur plusieurs points en ce qui concerne l'outil de gestion :

1. Il est un objet complexe et ses utilisations évoluent dans le temps (Gilbert et Chiapello, 2013)
2. Il n'est pas neutre : il incorpore des théories de l'action qu'il véhicule, il comporte en lui une philosophie de l'action (Hatchuel et Weil, 1992 ; Moisdon, 1997 ; David, 1998 ; De Vaujany, 2005)
3. Une distinction est faite entre « l'esprit » de l'instrument tel qu'envisagé par le concepteur et l'instrument en pratique
4. L'instrument est flexible du fait de son rapport au terrain. Il y a interaction entre l'instrument et l'individu, car ce dernier ne reste pas passif face à l'instrument (Hatchuel et Weil, 1992 ; De Vaujany et Grimet, 2006 ; Martineau, 2008)

Les recherches en sciences de l'éducation ont mis en évidence l'importance des éléments contextuels dans les processus évaluatifs (Figari, 2001; Mottiez Lopep, 2009; Crahay et Fagnant, 2016) et d'usage des instruments de gestion (Gilbert et Chiapello, 2013).

Le contexte dans lequel l'outil sera inséré aura une influence sur la manière dont l'outil sera utilisé. La prise en compte du contexte est même posée comme un défi par Williams et Lewis (2008) dans le contexte d'introduction d'outils issus du privé dans les administrations publiques. Pour eux, il est peu probable que ces derniers atteignent leurs objectifs assignés s'ils ne font pas l'objet d'un minimum d'adaptation par les acteurs.

Quant au concept d'appropriation, Une revue de la littérature nous a permis de constater qu'une seule théorie n'explique pas clairement le concept d'appropriation. Plusieurs théories sont venues préciser le concept à partir des problématiques rencontrées. Nous n'allons pas revenir sur ces dernières par manque de temps.

Voici la définition que nous en retenons pour notre recherche : l'appropriation est un processus contextualisé, ouvert et continu, alternant phases de conception et d'usage (Grimet, 2012)

Comme le préconise Gilbert et Chiapello (2016), nous proposons d'étudier l'évaluation des enseignants d'une manière inscrite et située en essayant de comprendre comment le contexte institutionnel et organisationnel ont pu influencer la construction du dispositif d'évaluation tant dans ses dimensions techniques que dans la philosophie qu'il porte. Nous analyserons également comment le contexte peut avoir de l'influence sur l'appropriation du dispositif lors de sa mise en usage par les acteurs. Pour ce faire, nous mobilisons deux cadres théoriques complémentaires.

3. Un cadre d'analyse théorique pour une entrée empirique par les instruments

3.1 la théorie de la structuration de Giddens (1997)

Cette théorie permet une réflexion macro sociale sur l'organisation qu'est l'éducation nationale tout en prenant en compte le niveau micro lié aux interactions sociales

Elle met l'accent sur les conditions contextuelles qui permettent la construction d'un système social en considérant que, ni les structures, ni les agents sont indépendants mais ont plutôt des relations récursives dans le sens où la structure va à la fois contraindre l'action et la faciliter par les ressources,

normes et schèmes interprétatifs qu'elle offre et les acteurs en retour vont par leurs actions influencer les propriétés du structurel en les renforçant ou les transformant : c'est la dualité du structurel

- La structure représente les conditions qui régissent les actions des acteurs
- La structuration représente le processus d'appropriation lie aux usages répétés par les acteurs et donc les modalités de continuité, renforcement ou changement des structures préexistantes.

3.2 la grille d'Hatchuel et Weil (1922)

Pour mieux comprendre comment les éléments contextuels ont été pris en compte dans la construction du dispositif d'évaluation des enseignants, la grille d'Hatchuel et Weil est particulièrement porteuse. Elle permet notamment de déceler les normes, valeurs et attentes à l'égard des enseignants que le ministère souhaite véhiculer à travers l'instauration de ces rendez-vous de carrière. Sa robustesse a été démontrée par de nombreuses recherches en sciences de gestion mais également en sciences sociales.

Ces auteurs ont montré que les outils de gestion sont composés de trois éléments en interaction dans leur mise en œuvre : le substrat technique, une philosophie gestionnaire et une vision simplifiée du rôle des acteurs de l'organisation.

Le substrat technique renvoie aux éléments formels et concrets (physiques/ visibles) sur lesquels repose le dispositif de gestion, qui permettent de lui donner une existence et de fonctionner (Martineau, 2008 ; David, 1996).

La philosophie gestionnaire désigne l'esprit dans lequel le maniement de l'outil est envisagé (Martineau, 2008) ; c'est-à-dire les buts et objectifs assignés à l'instrument, même si ce ne sont pas ceux poursuivis par les acteurs qui s'en saisissent. Concrètement, cela correspond aux comportements de travail que l'outil est censé promouvoir à travers des éléments incitatifs. La philosophie gestionnaire sera soutenue par des pratiques discursives et communicationnelles qui permettent d'orienter l'action collective.

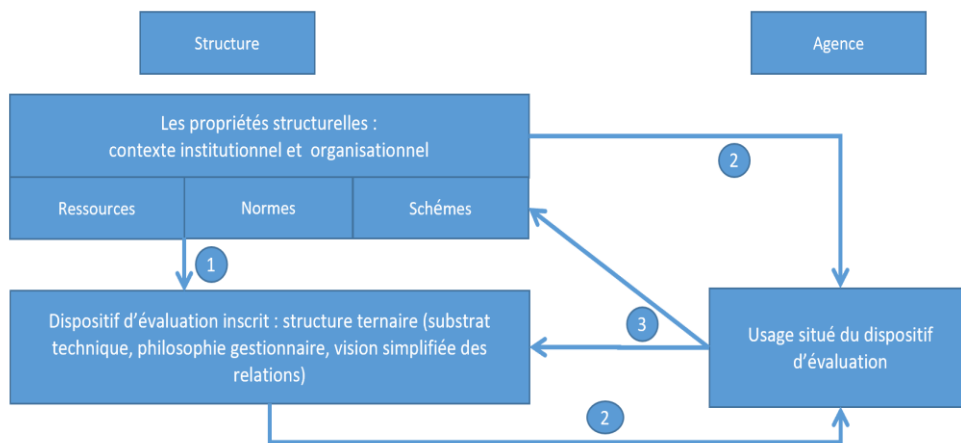
La vision simplifiée des relations organisationnelles définit de façon précise les rôles que doivent tenir les acteurs (utilisateurs / destinataires) directement visés et les situations d'usage de l'instrument. Cela renvoie à la dimension sociale des instruments de gestion.

Chacune de ces dimensions pouvant évoluer et s'influencer les uns et les autres lors du processus de construction du dispositif mais aussi lors de la mise en usage.

3.3 Notre grille de lecture du dispositif d'évaluation dit « rendez-vous de carrière »

Pour les deux cadres théoriques sur lesquels nous nous appuyons, conception et usage ne sont pas des phases distinctes mais entremêlées. Le dispositif est reconçu en fonction des usages et des contextes. Nous faisons une synthèse à travers la figure 3.

Figure 3 : Notre grille de lecture du dispositif d'évaluation



Source : Auteur

Transposé à notre question de recherche :

- La structure intègre les éléments contextuels qui préexistent à la construction du dispositif d'évaluation et vont avoir une influence sur la construction du dispositif d'évaluation des enseignants (1).
- Le dispositif va être interprété par les acteurs. Les dimensions du dispositif et les propriétés de la structure vont à la fois habilitier et contraindre les actions des acteurs (2)
- Les acteurs vont adapter leurs usages en fonction de leurs propres enjeux et du sens qu'ils donnent à leurs actions. Les usages récurrents vont venir actualiser les propriétés du structurel et du dispositif. Ce processus est appelé l'appropriation (3).

Conclusion

Les premiers résultats de cette recherche montrent que le dispositif de gestion a été fortement influencé dans ses trois dimensions par le contexte institutionnel et organisationnel. Ils posent notamment la question des véritables enjeux liés à ces rendez-vous de carrière. En effet, une analyse fine des instruments dans leur matérialité permet de relever des dissonances entre la philosophie gestionnaire appuyée par le discours institutionnel et le substrat technique des textes règlementaires.

Par ailleurs, ils invitent à s'éloigner de toute perspective « top-down » et à saisir toute politique éducative d'évaluation comme un dialogue permanent entre outils et acteurs qui dépasse la seule capacité de prescription et toute tentative de régulation de contrôle (Reynaud, 1988) dans une finalité gestionnaire qui viserait à rationaliser l'acte d'évaluer. En effet, celui-ci n'échappe pas à l'influence des contextes de la rencontre outils et acteurs. Ils invitent à porter un regard multi-niveau sur les processus d'introduction de dispositifs de gestion nouveaux dans le système éducatif, en réfutant l'idée qu'il existerait des « bons » et des « mauvais » usages et que tout échec d'évaluation serait dû à une inadaptation du dispositif au contexte d'usage. Nos résultats nous invitent plutôt à considérer qu'il existe une pluralité d'usages qui, en fonction des contextes, fera émerger des controverses nécessaires à la création de sens pour les acteurs (Weick, 1995) et à leur capacité de régulation autonome. Ils confirment l'intérêt d'une approche contextualiste et multidimensionnelle de l'appropriation des dispositifs d'évaluation dans les organisations (Pichault et Nizet, 2000). Ce travail ouvre de nouvelles perspectives de recherches dans une finalité comparative avec d'autres systèmes d'évaluation des enseignants.

Bibliographie

Albanel, X. (2009). Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire. Toulouse : Octarès.

Buisson-Fenet, H., Pons, x. (2017). Un « sujet qui fâche » : l'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. RASE : Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 10 (3), pp.381-396.

Detroz, P., Crahay, M. et Fagnant, A. (2017). Introduction. Dans : Pascal Detroz éd., L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines (pp. 11-20). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0011>"

De Vaujany, F.X. (2005), De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion. EMS. Questions de société. Colombelles.

Dominguez-Péry C. (2011), (Coord.), Valeurs et outils de gestion. De la dynamique d'appropriation au pilotage, Hermès Science Publications, Paris.

Doriath, B., Montaigu, R., Poncelet, Y. et Richon, H-G. (2013). L'évaluation des enseignants. Paris : MEN-IGEN.

Figari, G. (2001). Introduction : L'activité évaluative réinterrogée par la recherche. Dans : Gérard Figari éd., L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels (pp. 9-14). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01.0009>".

Grimet, A. (2006), L'appropriation des outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques ? Publications de l'Université de Saint-Etienne. Collection Gestion. Saint Etienne.

Grimet, A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. Management & Avenir, 54, 237-257. <https://doi.org/10.3917/mav.054.0237>

Hatchuel A., Weil B. (1992) L'expert et le système. Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle, Economica, Paris, 1992.

Martin D. PH., et Picceu C. (2007), « Outils de gestion et pilotage dynamique de l'action collective », Finance Contrôle Stratégie, Vol 10, N° 3, p 75-110.

Martineau R. (2010) « Appropriation et usage des outils de gestion : le cas de la qualité hospitalière », Communication pour la XIXe Conférence Internationale de Management Stratégique, 1,2, 3 et 4 juin 2010, Luxembourg.

MEN (2017). Ministère de l'éducation nationale. Décret n°2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale.

Mottier Lopez, L. (2009). Introduction. L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. Dans : Lucie Mottier Lopez éd., Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes (pp. 7-25). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0007>"

Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14(3), 409-423. doi:10.3917/ripc.143.0409.

Obin, Jean-Pierre (2002). Enseigner, un métier pour demain. Paris : La Documentation française.

Oiry E. (2011), « Usages imprévus et dynamique des outils de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences », *Management international*, Vol. 15 N°2, p.11-22.

Orlikowski W, (1991), "The duality of technology: rethinking the concept of technology in organizations", *Organisation Science*. Orlikowski W., (2000), "Using technol.

Pichault F., Nizet, J. (2000), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Seuil, Paris.

Pochard, Marcel (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris : La Documentation française.

Richard E. (2021). La conduite des rendez-vous de carrière, enjeux et empêchements de l'action du chef d'établissement en France dans Les directions d'établissement au coeur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives. De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation & formation.

REYNAUD J.-D. (1988), « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Gestion*, XXIX, p. 5-18.

Si Moussa, Azzedine (2000). "Les rapports d'inspection du 1er degré, contenus et finalités: un exemple à La Réunion". *Revue française de pédagogie*. 133(1), 75-86.

Thélot, Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris : La Documentation française

K. Weick (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage.

(COM n°34) Étude des variables scolaires et individuelles associées à la persévérance des élèves de 15 ans au test PISA (2012 et 2015)

Yannick LONHAY et Christian MONSEUR

****Résumé long****

Depuis vingt ans, PISA s'attache à estimer dans quelle mesure les élèves approchant du terme de leur scolarité obligatoire « possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes » (OCDE, 2016, p. 12). De tels indicateurs représentent des informations précieuses pour les responsables politiques et administratifs des systèmes éducatifs. Toutefois, ces mesures peuvent être entachées de certains biais. Par exemple, comme ces évaluations sont à faibles enjeux pour les élèves, on peut suspecter que ceux-ci ne s'y investissent pas pleinement, engendrant ainsi une sous-estimation de leurs compétences.

Différentes recherches ont été menées pour analyser l'impact des enjeux d'un test sur la motivation et/ou la performance des répondants en recourant à des méthodes expérimentales ou quasi expérimentales. La majorité de ces études confirme que la motivation et les performances des élèves fluctuent selon les enjeux associés à ces tests. Toutefois, cette influence varierait en fonction (i) de

certaines caractéristiques des répondants (Braun, Kirsch & Yamamoto, 2011 ; Fumel & Kesckpaik, 2017 ; Steedle & Grochowalski, 2017), (ii) du niveau d'étude des élèves (O'Neil, Sugrue & Baker, 1996 ; O'Neil et al., 2005), voire (iii) en fonction des systèmes éducatifs (Gneezy et al., 2019).

D'autres études, quant à elles, se sont plutôt concentrées sur la mesure de la motivation des répondants lors d'évaluation à faibles enjeux. Cependant, les résultats de ces recherches ne permettent pas d'aboutir à un consensus. En effet, selon certaines d'entre elles, la motivation aurait des effets variables en fonction du genre des élèves (Eklöf 2007 ; Eklöf & Nyroos, 2013 ; Eklöf, Pavešič & Grønmo, 2014 ; Hopfenbeck & Kjærnsli, 2016), de leur pays d'origine (Eklöf, Pavešič & Grønmo, 2014 ; Eklöf, 2015) et de la valeur perçue du test (Penk & Schipolowski, 2015). De plus, le traitement cognitif des questions pourrait également influencer la motivation des répondants (Asseburg & Frey, 2013) ainsi que l'exactitude des croyances d'auto-efficacité des étudiants (Chen, 2002). L'utilité et l'importance perçue du test à faibles enjeux influencerait aussi les performances, de manière directe et indirecte (Cole, Bergin & Whittaker, 2008 ; Penk, Pöhlmann & Roppelt, 2014).

Par ailleurs, l'enquête PISA a également pour objectif de proposer des indicateurs de tendance qui sont destinés à observer l'évolution au cours du temps des performances des différents systèmes éducatifs. Cette comparaison temporelle nécessite donc que les méthodologies employées à travers les différents cycles soient comparables. Toutefois, depuis 2015, l'évaluation PISA est passée d'une version dite « papier-crayon » à une version informatisée. Ce changement dans le mode d'administration pourrait affecter la persévérance des répondants : certains d'entre eux pourraient persévérer davantage parce que le test est proposé sur ordinateur alors que d'autres, au contraire, seraient freinés par ce support (Lafontaine, 2016). En effet, les résultats de recherches s'intéressant à l'effet du mode d'administration sur les performances des répondants sont relativement mitigés et pas toujours significatifs (Kingston, 2008 ; Wang et al., 2007 et 2008).

Dans le cadre de cette recherche, l'étude de la motivation se limitera à l'une de ses composantes, à savoir la persévérance des élèves, que nous définissons, à l'instar de Borgonovi et Biecek (2016), comme étant la capacité des élèves à maintenir leur taux de réussite lors de la durée totale d'un test. Concrètement, PISA utilise depuis 2003 un plan d'évaluation incomplet. La persévérance se réduit donc à la différence du taux de bonnes réponses aux questions posées en première position comparativement au taux de bonnes réponses aux mêmes questions posées en quatrième position.

Cette étude poursuit essentiellement trois objectifs, à savoir ;

1. Quel est globalement le taux de persévérance, et par ailleurs, ce taux varie-t-il d'un pays à l'autre et d'un domaine à l'autre ;
2. Le changement opéré par PISA dans le mode d'administration des tests entre 2012 et 2015 a-t-il affecté la persévérance des élèves ?
3. Que ce soit lors des cycles 2012 ou 2015, cette persévérance est-elle associée à certaines caractéristiques individuelles ou scolaires des élèves ? En effet, plusieurs études qui se sont précédemment intéressées à la persévérance des élèves suggèrent qu'elle pourrait varier en fonction (i) des filières d'enseignement des élèves (Azzolini et al., 2019), (ii) du genre des élèves (Azzolini et al., 2019 ; Borgonovi & Biecek, 2016), (iii) de leur statut socio-économique (Borgonovi & Biecek, 2016), (iv) de leur origine ethnique (Azzolini et al., 2019), (v) de la langue qu'ils parlent à la maison par rapport à celle du test (Azzolini et al., 2019) et enfin (vi) de leurs performances (Borgonovi & Biecek, 2016). De plus, il est également proposé d'analyser le lien entre la persévérance des élèves et leur retard scolaire comme ce facteur pourrait avoir des effets indirects sur la motivation (Crahay, 2007 et 2019).

Dans cette étude, seuls les pays de l'OCDE ont été retenus. Par ailleurs, afin de pouvoir comparer les résultats du cycle 2012 à ceux de 2015, cette analyse se concentre uniquement sur les items d'ancrage.

Les résultats révèlent, qu'en moyenne, les élèves répondent moins bien aux questions qu'elles sont posées en quatrième position, comparativement à ces mêmes questions posées en première position, quels que soient le domaine et le cycle. Cette diminution de réponses correctes est particulièrement prononcée dans le domaine de la lecture lors du cycle 2012 et dans celui des sciences lors du cycle 2015. Par contre, dans le domaine des mathématiques, les élèves ont été les plus persévérants, quel que soit le cycle d'évaluation. De plus, le changement de mode d'administration n'a pas été sans effet. Ainsi, en général, les élèves ont tendance à être plus persévérants lors du test informatisé. Enfin, par rapport au troisième objectif susmentionné, il s'avère que la persévérance varie en fonction de certaines caractéristiques individuelles ou scolaires. Ainsi, à titre d'exemple, les élèves du qualifiant, et/ou en retard sont généralement moins persévérants. Il en va de même pour les garçons, les élèves de statut socio-économique défavorisé, les élèves immigrés, ceux parlant une langue différente que celle du test et les élèves les moins performants.

Références bibliographiques

- Asseburg, R. & Frey, A. (2013). Too hard, too easy, or just right ? The relationship between effort or boredom et ability-difficulty fit. *Psychological Test et Assessment Modeling*, 55 (1), 92-104
- Azzolini, D., Bazoli, N., Lievore, I., Schizzerotto, A., & Vergolini, L. (2019). *Beyond achievement: a comparative look into 15- year-olds' school engagement, effort et perseverance in the European Union*. Bruxelles : Commission Européenne (direction générale pour l'éducation, la jeunesse, les sports et la culture), DOI: 10.2766/98129
- Borgonovi, F. & Biecek, P. (2016). An international comparison of students' ability to endure fatigue et maintain motivation during a low-stakes test. *Learning et Individual Differences*, 49, 128-137
- Braun, H., Kirsch, I. & Yamamoto, K. (2011). An experimental study of the effects of monetary incentives on performance on the 12th-grade NAEP reading assessment. *Teachers College Record*, 113 (11), 2309-2344
- Chen, P. P. (2002). Exploring the accuracy et predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning et Individual Differences*, 14, 77-90, DOI:10.1016/j.lindif.2003.08.003
- Cole, J. S., Bergin, D. A. & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort et task value. *Contemporary Educational Psychology* 33, 609-624, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.10.002
- Crahay, M. (Ed). (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck
- Crahay, M. (Ed). (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Eklöf, H. (2007). Test-taking motivation et mathematics performance in TIMSS 2003. *International Journal of Testing*, 7 (3), 311-326, DOI: 10.1080/15305050701438074
- Eklöf, H. (2015). Swedish students' reported motivation et effort in PISA, over time et in comparison with other countries. In Swedish National Agency for Education, *To respond or not to respond. The motivation of Swedish students in taking the PISA test*. Stockholm : Swedish National Agency for Education
- Eklöf, H. & Nyroos, M. (2013). Pupil perceptions of national tests in science: Perceived importance, invested effort, et test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 497-510, DOI : 10.1007/s10212-012-0125-6
- Eklöf, H., Pavešič, B. J. & Grønmo L. S. (2014). Cross-National Comparison of Reported Effort et Mathematics Performance in TIMSS Advanced. *Applied Measurement in Education*, 27 (1), 31-45, DOI: 10.1080/08957347.2013.853070
- Fumel, S. & Keskaik, S. (2017). La motivation des élèves à répondre à un test standardisé : Résultats d'une étude dans le cadre de Cedre compétences langagières et littératie. *Éducation & Formations*, 93, 105-119
- Gneezy, U., List, J. A., Livingston, J. A., Sadoff, S., Qin, X. & Xu, Y. (2019). Measuring success in education: The role of effort on the test itself. *Working Paper*, 2019 (66), Chicago : Becker Friedman Institute
- Hopfenbeck, T.N & Kjærnsli, M. (2016). Students' test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal*, 27 (3), 406-422, DOI: 10.1080/09585176.2016.1156004

- Kingston, N. M. (2008) Comparability of Computer- et Paper-Administered Multiple-Choice Tests for K-12 Populations: A Synthesis. *Applied Measurement in Education*, 22 (1), 22-37, DOI: 10.1080/08957340802558326
- Lafontaine, D. (Ed.). (2016). *La culture scientifique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe), Université de Liège. URL : <http://hdl.hetle.net/2268/206132>
- OCDE. (2016). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes, édition révisée*. PISA. Paris : Éditions OCDE. DOI: <http://dx.doi.org/10.178/9789264297203-fr>
- O'Neil, H. F., Abedi, J., Miyoshi, J. & Mastergeorge, A. (2005). Monetary incentives for low-stakes tests. *Educational Assessment*, 10 (3), 185-208, DOI: 10.1207/s15326977ea1003_3
- O'Neil, H. F., Sugrue, B. & Baker, E. L. (1996). Effects of motivational interventions on the national assessment of educational progress mathematics performance. *Educational Assessment*, 2 (2), 135-157, DOI: 10.1207/s15326977ea0302_2
- Penk, C. & Schipolowski, S. (2015). Is it all about value ? Bringing back the expectancy component to the assessment of test-taking motivation. *Learning et Individual Differences*, 42, 27-35
- Steedle, J.T. & Grochowalski, J. (2017). The effect of stakes on accountability test scores et pass rates. *Educational Assessment*, 22 (2), 111-123, DOI: 10.1080/10627197.2017.1309276
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. & Olson, J. (2007). A Meta-Analysis of Testing Mode Effects in Grade K-12 Mathematics Tests. *Educational et Psychological Measurement*, 67 (2), 219-238
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based et paper-et-pencil testing in K-12 reading assessments : A meta-analysis of testing mode effects. *Educational et Psychological Measurement*, 68 (1), 5-24

(COM n°35) Evaluation d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation : perspective écologique et perceptions du dispositif

Juliette Robert

****Résumé court****

Contexte En France, l'échec à l'université reste élevé depuis les années 2000 (DEPP, 2019), malgré la mise en place de dispositifs visant la réussite universitaire.

Cadre théorique Le courant de l'évaluation de dispositifs en éducation provient des Etats-Unis au début du 20ème siècle (Fitzpatrick, Seters, Worthen, 2011). Il est coutume d'opposer une évaluation des " produits " a une évaluation du " process " des dispositifs (Figari, Remaud, Tourmen, 2014). Si la définition du concept de " dispositif " (Albero, 2010b, p. 67), intègre l'importance de l'environnement d'implantation du dispositif, l'évaluation du dispositif qui a été menée s'inscrit dans le courant de recherches en évaluation écologique des dispositifs d'éducation et de formation développe par Younes (2010, 2013), qui souligne l'importance d'étudier les significations attribuées au dispositif et le milieu spécifique dans lequel il est implanté (Younes, 2010).

Problématique Dans cette communication, nous cherchons 1) à identifier les perceptions que les étudiants accordent au dispositif en vérifiant si le niveau de la formation joue un rôle déterminant. 2) Nous examinons les motifs d'inscription et de non-inscription des étudiants dans le dispositif.

Cadre méthodologique La recherche présentée s'inscrit dans l'évaluation d'un dispositif ANR[1] NCU[2] d'accompagnement des étudiants de première année de licence dans leur orientation, implante à l'UCA dans quatre formations : droit, économie, gestion, AES[3]. Pour identifier les perceptions et les motifs d'inscription versus non-inscription, une échelle en sept points ainsi que des questions ouvertes sont administrées à tous les étudiants de première année des quatre lierres.

Résultats Les réponses sont actuellement en cours. Nous émettons l'hypothèse que la perception du dispositif varie selon l'inscription ou non et varie selon la formation. Nous faisons aussi l'hypothèse que les motifs d'inscription versus non-inscription permettront d'obtenir des éléments de compréhension du processus du dispositif tel qu'il est implanté singulièrement dans les formations. Lors de la communication, les résultats seront traités et pourront être présentes et discutees.

ANR : Agence nationale de la recherche.

NCU : Nouveaux cursus à l'université.

AES : Administration économique et sociale.

****Résumé long****

Contexte En France, comme dans d'autres universités occidentales, le taux d'échec à l'université reste élevé depuis les années 2000, en atteste l'étude de la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), qui note en 2019 que 28% des étudiants obtiennent leur licence en 3 ans et 40% en 4 ans (MESRI, 2019). Pour réduire cet échec de masse, une pluralité de dispositifs ont été mis en place visant la réussite universitaire.

Cadre théorique Le courant de l'évaluation de dispositifs en education provient des Etats-Unis au début du 20ème siècle (Fitzpatrick, Seters, Worthen, 2011 ; Gilibert, Gillet, 2010) en réponse à l'obligation de justifier l'utilisation des fonds publics, d'estimer les coûts et les resultats des formations (Bournazel, 2005, repris par Gilibert, Gillet, 2010). Il est coutume d'opposer une évaluation des " produits " des dispositifs, c'est-à-dire des resultats ou des effets, a une évaluation du

" process " (Figari, Remaud, Tourmen, 2014), c'est-à-dire des processus par lesquels les sujets s'investissent dans le dispositif. L'évaluation peut également être " située " et prend alors une forme qui varie sur un continuum qui oppose le pôle " contrôle " des effets du dispositif au pôle " accompagnement des parties prenantes ", qui permet une ouverture de l'évaluation sur le sens que le projet revêt pour chaque partie prenante (Vial, 2012). Si le concept de " dispositif " peut être dénié comme " sur un plan général, [...] une organisation sociotechnique fonctionnelle qui organise et met en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique en vue de finalités précises. " (Albero, 2010b, p. 67), intégrant ainsi l'importance de l'environnement dans lequel est implanté le dispositif, l'évaluation du dispositif qui a été menée s'inscrit dans le courant de recherches en évaluation écologique des dispositifs d'éducation et de formation développé par Younes (2010, 2013), qui souligne l'importance d'étudier les significations attribuées au dispositif et le milieu spécifique dans lequel il est implanté (Younes, 2010). Si la conception du dispositif a évolué et n'est plus technocentrée mais anthropocentrée, le dispositif peut être conçu comme un artefact, qui, par adjonction des interprétations, devient un objet sociotechnique qui fait dispositif (Albero, 2010a, 2018). L'écologie est entendue au sens de Golan (1972), pour qui " les communautés et sociétés humaines vivent dans un environnement auquel elles s'adaptent et qui réagit sur elles. L'étude de ce processus complexe qui met en jeu les systèmes technologiques et l'organisation sociale, est l'objet de l'écologie " (Golan, 1972). Le concept d'écologie a été repris par Bateson (1977) concernant le fonctionnement de l'esprit, soulignant ainsi les relations entre les différents éléments en jeu dans l'environnement du sujet (Albero, 2010a).

Problématique Dans cette communication, nous cherchons 1) à identifier les perceptions que les étudiants accordent au dispositif en vérifiant si le niveau de la formation joue un rôle déterminant. 2) Nous examinons les motifs d'inscription et de non-inscription des étudiants dans le dispositif.

Cadre méthodologique La recherche présentée s'inscrit dans l'évaluation d'un dispositif ANR[4] NCU[5] d'accompagnement des étudiants de première année de licence dans leur orientation, implanté à l'Université Clermont-Auvergne dans quatre formations : droit, économie, gestion, AES[6]. Concrètement, pour les étudiants, le dispositif se matérialise comme une option à choisir. Pour identifier les perceptions et les motifs d'inscription *versus* non-inscription, une échelle de type Osgood, qui oppose des items sur une échelle en sept points, appelée "différenciateurs sémantiques", ainsi que des questions ouvertes sont administrées aux étudiants de première année des quatre filières, qu'ils soient inscrits ou non dans le dispositif. L'échelle et les questions ouvertes, réalisées sous LimeSurvey, sont administrées à la mi-octobre, car les inscriptions universitaires et les choix d'options sont arrêtés. La passation se fait à distance via un lien URL transmis aux étudiants via un enseignant.

Résultats Les réponses sont actuellement en cours. Nous émettons l'hypothèse que la perception du dispositif varie selon l'inscription ou non et varie selon la formation. Nous faisons aussi l'hypothèse que les motifs d'inscription *versus* non-inscription permettront d'obtenir des éléments de compréhension du processus du dispositif tel qu'il est implanté singulièrement dans les formations. Lors de la communication, les résultats seront traités et pourront être présentés et discutés.

ANR : Agence nationale de la recherche.

NCU : Nouveaux cursus à l'université.

AES : Administration économique et sociale.

Mots-clés : évaluation, dispositif, orientation, perception, milieu

Références bibliographiques

- Albero, B. (2010a). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier, Apprendre avec les technologies (p. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). De l'idée au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero, N. Poteaux, Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas. (p. 67-94). Maison des Sciences de l'Homme. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice>
- Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : Les logiques d'action qui font dispositif. In E. Brossais & G. Lefevre, L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme des collèges (p. 126-133). Toulouse : Octares.
- Bateson, G. (1977). Vers une écologie de l'esprit (2 tomes). Paris : Le Seuil.
- Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.gri.2014.01.
- Fitzpatrick, J. L., Seters, J. R., Worthen, B. R. (2011). Program Evaluation. Alternative Approaches et Practical Guidelines (4th edition). Pearson.
- Gilbert, D., Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales. Pratiques Psychologiques, 16(3), 217-238. doi:10.1016/j.prps.2009.03.006
- Goln, J. (1972). Les 50 mots-clés de la sociologie. Toulouse : Privat.
- Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). Repères et Références statistiques. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/le/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : Pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. In Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques (p. 131-146). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Younes, N. (2013). Perspective d'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation. In V. Bedin, L. Talbot (Eds.), Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation. Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121478>
- Younes, N. (2010). L'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation comme perspective. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00801119>

Texte de communication

Introduction

Les travaux sur l'expérience de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont mis en lumière la diversité des difficultés des étudiants au moment de la transition bac-3/+3 (organisation, codes implicites, cadre temporel plus libre, pédagogie, gestion de la vie). Pour accompagner ce passage critique (Paivandi, 2015), depuis les années 2000 en France, les universités sont enjointes à accompagner les étudiants par la mise en place de dispositifs. Ils peuvent concerner un spectre large et multidimensionnel des difficultés des étudiants : disciplinaires, méthodologiques, psychosociales, d'intégration sociale, d'informations et de conseils divers (Kezar & Holcombe, 2018). Toutefois, leur évaluation n'est pas systématique (Vertongen *et al.*, 2015), ce qui limite la connaissance tant de leurs effets que de leur fonctionnement, et les rares évaluations font fréquemment le constat d'un faible nombre d'étudiants inscrits dans les dispositifs

d'accompagnement et de tutorat (Michaut, 2003 ; Plumet *et al.*, 2012 ; Perret *et al.*, 2013 ; Massart & Romainville, 2019), alors que le taux d'échec et le nombre de réorientations sont élevés (RERS, 2021). La faible participation dans les dispositifs d'accompagnement et de tutorat relèverait d'une préservation de l'estime d'eux-mêmes (Massart & Romainville, 2019), de la représentation d'un « cours supplémentaire » et destinés aux étudiants en difficulté (Michaut, 2003, p. 103). Les raisons seraient également liées au fait que les étudiants n'en ressentent pas le besoin, à une proposition trop précoce en début d'année, ne coïncidant pas avec la prise de conscience de leur niveau ou à un défaut d'information (Borras, 2011). La participation des étudiants aux dispositifs varierait selon la filière (Fornasieri *et al.*, 2003 ; Michaut, 2003 ; Younès *et al.*, 2020b) et plus encore selon l'université d'implantation (Fornasieri *et al.*, 2003). Historiquement, les filières universitaires poursuivent des finalités différentes et sont porteuses d'une culture propre (Filion, 2010 ; Lefeuvre, 2011 ; Sargeac, 2021), ce qui pourrait en être une raison. Dans une perspective « écologique » de l'évaluation des dispositifs (Younès, 2020a), la filière intervient comme un milieu pédagogique et culturel des étudiants.

La valeur du dispositif peut se situer dans les perceptions des étudiants destinataires (Verschuren & Zsolnai, 1998), qui semblent importantes à appréhender pour identifier de potentiels freins à la mise en œuvre du dispositif et le réguler. Les points de vue subjectifs renverraient au dispositif « vécu », c'est-à-dire à l'« interprétation subjective » (Albero, 2010, p. 57). Ces points de vue seraient liés à la dimension du « fonctionnel de référence », qui renvoie au « fonctionnement ordinaire et [à] l'activité de chacun et qui se mettent en place de manière progressive, en fonction des contingences et des aléas du terrain » (*ibid.*, p. 57). Albero identifie une troisième dimension, celle du dispositif « idéal », à savoir « sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non » (*ibid.*, p. 56).

La présente étude s'inscrit dans les recherches évaluatives (Depover *et al.*, 2011) des dispositifs d'accompagnement des étudiants et a pour objectif de mieux comprendre le choix de s'inscrire ou non à l'accompagnement à l'orientation à travers l'étude des motifs déclarés des étudiants pour justifier leur inscription ou non. Selon Boutinet (1998) les « motifs » se réfèrent aux raisons personnelles tandis que les « causes » sont entendues comme une détermination extérieure sur le choix du sujet. Mais, dans cette étude, il ne s'agit pas de différencier les causes extérieures des motifs personnels, car les raisons nous semblent davantage correspondre à une perception de la cause que la cause elle-même.

L'étude s'inscrit dans une recherche doctorale portant sur l'évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation d'étudiants en L1, nommé *RéoPass*, implanté à l'Université Clermont-Auvergne (France) dans les filières d'administration économique et sociale (AES), de droit, d'économie et de gestion. L'inscription est volontaire, proposé en début d'année et basée sur un choix d'option entre *RéoPass* et la méthodologie du travail universitaire (parcours standard) ou la remédiation (parcours adapté). À l'UCA, dans les formations concernées par *RéoPass*, le taux de réussite est de 33% en AES, 45% en droit et en gestion et 61% en économie (promotion 2016-2017). Pourtant, en moyenne, 8,7% des étudiants inscrits dans les filières d'expérimentation s'inscrivent en *RéoPass*. Ainsi, cette étude qualitative et compréhensive au sens de la sociologie wébérienne (Weber, 1922), permet de comprendre le *sens subjectif* attribué au dispositif par les étudiants et ainsi la dimension « vécue » du dispositif (Albero, 2010).

Les questions qui guident l'étude sont de savoir à quelles conditions les étudiants s'inscrivent-ils dans l'accompagnement à l'orientation ? Quels sont les motifs justifiant l'inscription et la non-inscription des étudiants dans le dispositif ? On émet l'hypothèse que les motifs de l'inscription ou non sont liés à la dimension du fonctionnel de référence du dispositif. On formule une seconde hypothèse, celle d'une différence des motifs d'inscription ou non selon les filières.

Méthodologie

Outils

Les motifs d'inscription ou non en *Réopass* sont appréhendés par une question ouverte, adaptée selon le profil du sujet : « Si vous êtes inscrit(e) en *Réopass*, précisez les raisons de votre inscription » et « Si vous n'êtes pas inscrit(e) en *Réopass*, précisez les raisons ». Le questionnaire a été administré en octobre-novembre 2020 aux 1504 étudiants à qui le dispositif est proposé.

Participants

Les réponses de 793 étudiants ont été analysées. Une majorité provient de la filière droit dû à une surreprésentation des étudiants inscrits dans cette filière. Le tableau présente le nombre de répondants selon qu'ils sont inscrits ou non en *Réopass* et selon leur filière. La faiblesse du nombre d'inscrits est liée d'une part au faible nombre d'étudiants inscrits en *Réopass* (=131) et d'autre part au fait qu'ils sont proportionnellement moins nombreux à répondre à l'enquête. Sur la non-inscription, malgré le nombre important de réponses, la prudence dans l'ambition de généraliser est de mise au regard d'un profil académique (type de baccalauréat, retard scolaire, parcours standard *versus* adapté) et sociodémographique (milieu social) significativement différent entre les répondants et les non-répondants.

Tableau 1. Nombre de répondants inscrits ou non par filière

| | Inscrits | Non-inscrits | Total |
|----------|-------------------|---------------------|---------------------|
| AES | 13 | 112 | 125 |
| Droit | 20 | 432 | 452 |
| Economie | 9 | 82 | 91 |
| Gestion | 6 | 119 | 125 |
| Total | 48/131 (36,6%) | 746/1374 (54,3%) | 793/1504 (52,7%) |

Méthode d'analyse

Une analyse thématique du choix de s'inscrire ou non en *Réopass* selon les filières est réalisée via Nvivo. Deux grilles sont construites : l'une portant sur les motifs d'inscription, l'autre sur ceux de non-inscription. Les catégories sont construites selon une méthode principalement inductive compte tenu d'une faible littérature sur les perceptions d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation par des étudiants non-inscrits.

Résultats

1. Motifs d'inscription et de non-inscription dans le dispositif d'accompagnement à l'orientation

Concernant les motifs de non-inscription, trois grands thèmes se dégagent. Le premier thème se réfère aux freins liés à l'orientation universitaire et professionnelle. Les étudiants jugent avoir un projet d'études ou professionnel suffisamment clair. Les étudiants associent le dispositif aux difficultés académiques. Ainsi, pour ces répondants, questionner leur orientation concerne les étudiants en difficulté qui seront manifestement amenés à le faire. Le deuxième thème correspond à la mise en œuvre de *Réopass*. Ici, le choix concurrentiel entre *Réopass* et la MTU-remédiation ainsi que le choix de mineure imposé et une temporalité inadaptée à la prise de conscience des exigences de la filière sont mises en avant. Un troisième thème renvoie à la représentation de

l'accompagnement, de la réorientation et de l'accompagnement à l'orientation. L'accompagnement serait perçu par certains étudiants comme une forme d'« assistantat », contraire à une démarche autonome. La réorientation serait interprétée chez certains répondants comme une perte de temps. De plus, certains étudiants jugent sans utilité l'accompagnement à l'orientation, ayant déjà réalisé des choix d'orientation en amont pour leur formation universitaire.

Concernant l'inscription dans le dispositif, elle semble être expliquée par les trois grands thèmes des motifs de non-inscription, ce qui pourrait signifier que ces thèmes mettent en évidence les freins et leviers à l'œuvre dans la stratégie des étudiants interrogés. Ainsi, les étudiants utilisent les mêmes motifs mais cette fois en faveur de l'inscription.

2. Influence de la filière sur les motifs d'inscription ou non

Nous comparons ici la part des sous-thèmes entre les filières. Nous prenons en compte les sous-thèmes et non les thèmes car il s'agit d'un grain d'analyse plus fin davantage porteur de sens que les grands thèmes et moins susceptibles de porosité que les sous-sous-thèmes. Une unité correspond à un argument donné par un répondant. Un répondant peut avoir donné plusieurs arguments. La quantification peut être pertinente ici si elle est prise seulement en termes de tendance.

D'abord, l'encodage matriciel des motifs de non-inscription selon la filière (tableau 2) permet d'identifier les sous-thèmes les plus convoqués et de mettre en lumière qu'ils sont différemment convoqués selon les filières. Dans le tableau, les totaux de chaque filière ne valent pas 100 car il s'agit d'une sélection des thèmes les plus cités et les étudiants ont pu répondre plusieurs items. Ces thèmes ne permettent pas de justifier la non-inscription, ils ne sont donc pas inclus dans le tableau.

Tableau 2. Part des motifs de non-inscription en RéoPass selon les filières

| | AES | Droit | Economie | Gestion | Moyenne |
|-----------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Clarté du projet | 32.12% | 43.97% | 29.85% | 36.45% | 35,60% |
| Freins liés au rapport à l'accompagnement | 4.40% | 15.58% | 7.30% | 27.96% | 13.81% |
| Choix entre RéoPass et MTU-remédiation | 8.43% | 9.59% | 19.06% | 10.62% | 11.93% |
| Freins administratifs | 4.59% | 6.36% | 17.42% | 2.79% | 7.79% |
| Choix de mineure imposé | 19.40% | 3.87% | 1.52% | 3.20% | 7.00% |
| Ne se sent pas concerné | 3.62% | 0.61% | 0.24% | 5.28% | 2.44% |
| Communication | 5.49% | 1.51% | 8.43% | 7.75% | 5.80% |
| Ouvert pour s'inscrire en RéoPass au semestre 2 | 0% | 2.18% | 3.92% | 9.05% | 3.79% |
| Association de RéoPass aux difficultés académiques | 0.49% | 3.61% | 1.17% | 6.80% | 3,02% |
| Temporalité | 1.14 | 0.62% | 0.37% | 6.13% | 2.07% |
| Freins liés à l'interprétation de RéoPass | 1.46% | 1.91% | 0% | 1.37% | 1.19% |
| Désintérêt de la formation | 0% | 0% | 4.06% | 0% | 1.02% |

On observe que la clarté du projet d'études est fortement convoquée par les étudiants des quatre filières. Mais au-delà de cette convergence, les étudiants en gestion et, dans une moindre mesure, ceux en droit citent davantage les freins liés à la représentation de l'accompagnement. Les étudiants en gestion sont un peu plus nombreux que les autres à dire pouvoir éventuellement s'inscrire en RéoPass au deuxième semestre. Les étudiants en économie sont plus nombreux à

expliquer leur non-inscription par le choix entre *RéoPass* et la MTU-remédiation ou par les freins administratifs. Enfin, le choix imposé de la mineure est plus convoqué par les étudiants en AES.

Discussion

Trois logiques semblent sous-tendre le choix de ne pas s'inscrire : une logique de réussite, une logique d'autonomie et une logique administrative.

Concernant la logique de réussite, en début d'année, certains étudiants expliquent leur non-inscription par le fait de ne pas en avoir besoin du fait d'avoir un projet clair, ils s'inscrivent alors en MTU ou en remédiation pour maximiser leur chance de réussite académique. Cette logique rappelle la « rationalité en finalité » (Weber, 1922), selon laquelle les sujets agissent selon une logique subjective d'adéquation entre les moyens et les fins. Ici, pour les étudiants non-inscrits, l'accompagnement à l'orientation n'entre pas en adéquation avec la finalité d'une réussite académique. Ce résultat coïncide avec l'hypothèse d'une préservation de l'estime d'eux-mêmes (Massart & Romainville, 2019) dans le sens où certains étudiants ne s'inscriraient pas pour ne pas interroger leur capacité à réussir l'année. Ils coïncident également avec les résultats de l'étude de Borrás (2011) soulignant l'absence de nécessité perçue chez les non-inscrits.

Concernant la logique d'autonomie, elle renvoie à l'association de l'accompagnement à un « assistantat », contraire à une démarche autonome. Cette logique peut renvoyer au système de valeurs par lequel les individus émettent un jugement et ainsi à la « rationalité en valeurs » développée dans la sociologie de Weber (1922). L'hétérogénéité des étudiants se révèle aussi en termes de valeurs à travers le jugement du dispositif. Ces valeurs peuvent être un frein dans la communication du dispositif pour atteindre les étudiants qui en auraient besoin.

La logique administrative semble parfois prédominer en imposant une temporalité sur celle de l'étudiant pour la construction de son projet d'orientation, ce qui correspond aux résultats de l'étude de Borrás (2011) et permet de valider l'hypothèse selon laquelle la dimension du fonctionnel de référence (Albero, 2010) intervient dans le choix. Par exemple, quand un étudiant a pris conscience de son niveau et a souhaité s'inscrire dans l'accompagnement, ce à la mi-octobre, il était impossible, les groupes d'étudiants étant déjà définis et fixés par le service de scolarité. De même, certains étudiants en économie ont répondu ne pas pouvoir s'inscrire dû au fait qu'ils ne sont pas néo-bacheliers ou qu'ils ne sont pas inscrits dans la mineure adéquate pour bénéficier de *RéoPass*.

En outre, les résultats relèvent des différences de perception du dispositif par les étudiants selon la filière, vue comme milieu pédagogique et culturel. Au-delà du motif de non-inscription majoritairement lié à la clarté de leur projet d'orientation, les étudiants de chaque filière ont des raisons différentes de ne pas s'inscrire. Ce résultat confirme notre hypothèse d'un effet de la filière dans le choix de s'inscrire en *RéoPass*. Il reste toutefois difficile de comprendre les raisons de cette variation mais ce résultat conduit à formuler l'hypothèse d'une « rationalité » différente selon la filière. Une autre limite se situe dans l'absence de prise en compte des caractéristiques socio-académiques des étudiants.

Conclusion

Pour conclure, nous nous posons les questions de savoir quels sont les motifs justifiant l'inscription et la non-inscription des étudiants dans l'accompagnement à l'orientation ? Quelle influence de la filière dans le choix de s'inscrire le milieu d'implantation interagit-il sur ces perceptions ? Les résultats ont permis d'affirmer l'hypothèse d'une influence de la mise en œuvre sur les choix de s'inscrire ou non en *Réopass*. De plus, l'hypothèse d'une différence de motifs selon la filière est également validée, sans toutefois en comprendre les raisons, ce qui nous conduit à interroger le rôle d'une hypothétique différence dans la rationalité, liée à un contexte culturel des filières. Par ailleurs, trois logiques semblent justifier la non-inscription : une logique de réussite, d'autonomie et administrative. Les résultats sont situés au dispositif évalué, il est donc peu concevable de transférer

les résultats à d'autres dispositifs d'accompagnement à l'orientation. Les résultats sont également ceux des répondants, *quid* des non-répondants ? Des études complémentaires permettraient de vérifier si l'on observe les mêmes résultats auprès d'un public et d'un contexte différent.

Enfin, il s'agissait ici de comprendre pourquoi les étudiants sont peu nombreux à s'inscrire dans le dispositif d'accompagnement à l'orientation. Il semble cependant y avoir un décalage entre la logique quantitative des indicateurs d'évaluation de l'ANR, cherchant à augmenter le nombre d'étudiants accompagnés, et la nature de l'accompagnement à l'orientation d'étudiants. En effet, si l'ANR (agence nationale de la recherche) demande un certain nombre d'étudiants accompagnés et promeut le recours aux ressources numériques pour accompagner une masse d'étudiants, l'accompagnement à l'orientation semble difficilement efficace si, d'une part, il traite une masse d'étudiants sans l'augmentation du nombre de personnel, et d'autre part, s'il donne un simple accès à des ressources numériques. À l'université, les étudiants requièrent des dispositions psychologiques pour prendre des décisions en lien avec leur orientation, ce qui nécessite aussi une présence humaine et un temps long.

Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier, *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université : Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref de Céreq*, 290, 1-4.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2011). La recherche évaluative. In *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 213-228). ERPI.
- Filhon, A. (2010). La première année en filière administration économique et sociale : Motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 111, 19-33.
- Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N., & Seré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : Des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche & formation*, 43(1), 29-45. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1848>
- Kezar, A. J., & Holcombe, E. M. (2018). Challenges of Implementing Integrated Programs for Underrepresented Students in STEM : A Study of the CSU STEM Collaboratives. *Educational Policy*, 34(6), 864-893. <https://doi.org/10.1177/0895904818802091>
- Lefevre, S. (2011). La filière AES, un renouvellement de la professionnalisation et de la démocratisation dans l'Université française ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 3*, 111-128.
- Massart, X., & Romainville, M. (2019). Attributions causales des étudiants en matière de réussite à l'université. *Recherches en Éducation*, 37, 112-125.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche & Formation*, 43(1), 101-113. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1852>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vandi.2015.01>
- 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. Recherches en éducation*, 183, 83-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.4173>
- Plumat, J., Baillet, D., Pollet, M.-C., Slosse, P., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchateau, D., Lanotte, A.-F., Delcomminette, S., Houart, M., Ntamashimikiro, S., Poncin, C., & Oger, L. (2012). *Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite*. AIPU, Trois-rivières, Canada. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:111186>

- Sargeac, M. (2021). *De quoi la sélection est-elle le nom ? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l'établissement* [Université Paris Nanterre et Université d'Orléans]. <https://idhes.parisnanterre.fr/equipe/docteurs/sargeac-melanie>
- Verschuren, P. J. M., & Zsolnai, L. (1998). Norms, goals, and stakeholders in program evaluation. *Human Systems Management, 17*(2), 155-160. <https://doi.org/10.3233/HSM-1998-17209>
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoys, S., & Wathelet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : Remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 103*, 1-26.
- Weber, M. (1922). *Economie et société*. Plon.
- Younès, N. (2020a). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : Dispositifs et transformations en jeu* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417>
- Younès, N., Robert, J., Guyon, E., & Auriac-Slusarczyk, E. (2020b). Accompagner la réorientation en licence : Une évaluation de l'implantation d'un dispositif d'aide à la réussite. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 58*, 1-18. <https://doi.org/10.4000/edso.12942>

(COM n° 36) Les effets pédagogiques de l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation dans la formation des enseignants du secteur public à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise

Wassim El-Khatib

****Résumé court****

Cet article se veut un compte rendu d'une étude portant sur l'emploi du portfolio comme outil d'évaluation dans la formation des enseignants du secteur public à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise et plus précisément dans le cadre d'un cours intitulé : " Introductions à la Pédagogie Nouvelle ". L'étude en question a visé à analyser l'impact de l'utilisation du portfolio sur le développement des capacités réflexives et l'acquisition des compétences du module de formation. L'étude a également visé à faire émerger les attitudes des enseignants stagiaires et des professeurs prenant en charge le cours à l'égard du portfolio. La méthodologie adoptée s'est appuyée sur l'analyse des données issues d'un questionnaire remis à 575 enseignants stagiaires, des entretiens semi-directifs conduits auprès des professeurs prenant en charge le cours susmentionné et d'un échantillon de 86 portfolios. Les résultats de l'enquête révèlent que le portfolio a des effets pédagogiques très positifs et que les acteurs concernés développent des attitudes favorables à l'égard de cet outil d'évaluation. Les résultats de cette étude ont permis, par ailleurs, de formuler des recommandations susceptibles de développer et de généraliser l'emploi du portfolio comme outil d'évaluation à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise.

Mots-clés : portfolio, réflexivité, compétence, formation des enseignants

(COM n°37) L'évaluation des compétences dans une licence généraliste à l'Université

Elzbieta Sanojca et Emmanuel Triby

****Résumé court****

La communication présente et interroge une expérimentation en cours à l'Université de Strasbourg, le projet *Accompli* (projet Idex : « accompagnement de la construction des compétences en licence ») sous l'angle de l'agir évaluatif qui le porte et le structure.

À travers ce projet, il s'agit à proprement parler de mettre en question le prétendu choix d'orientation effectué par des étudiants entrant en L1 de sciences de l'éducation et se destinant à l'enseignement. L'expérimentation en cours vise à interroger cette orientation par la construction de *dispositions à la professionnalité*, « savoir-agir » ou « corps-soi » professionnel. L'évaluation occupe une double fonction dans ce projet : attester l'acquisition de compétences à l'université en licence et analyser la cohérence et le bien fondé du projet lui-même. Ce projet est fondé sur les potentialités de la problématisation qu'il s'agit de traduire dans les programmes de formation, des situations d'apprentissage et surtout des opérations d'évaluation ; cela implique d'articuler l'auto- et la co-évaluation, l'évaluation-contrôle et l'évaluation-accompagnement, la mesure et l'interprétation.

La communication développe les objectifs et la démarche d'expérimentation, ainsi que la place qu'y occupe l'évaluation ; sont également présentés les situations et les instruments d'évaluation conçus à la fois pour tenir compte des contextes de l'enseignement supérieur et des milieux professionnels, et pour offrir aux étudiants des outils de réflexivité utiles à la construction d'une capacité à *la relation de formation* dans des champs professionnels différenciés (enseignement, management, accompagnement). Ces instruments et situations doivent tenir compte d'un certain nombre de contraintes - institutionnelles et spécifiques à ce projet et à son cadre conceptuel - qui sont autant d'occasions pour inventer des outils, classiques dans leur forme mais différents quant à leur conception comme à leurs usages : QCM, Quiz, étude de cas problématiques, portfolios de situations...

****Résumé long****

Introduction. Dans une expérimentation en formation, l'évaluation est à la fois une composante de la démarche et un élément structurant le projet ; en ce sens, l'agir évaluatif de ses promoteurs fonctionne comme un « agir organisationnel » (Maggi, 2011) contribuant à la fois à donner corps aux changements sociocognitifs en jeu, aux interactions entre ses concepteurs et au croisement nécessaire des contextes institutionnels et professionnels (Tourmen et Mayen, 2012). L'évaluation s'y inscrit dans une perspective « synergétique », « écologique » (Younès, 2013, 2020), articulant différents niveaux d'expérience et de sens, dans le « milieu » des apprenants.

1. Le projet ACCOMPLI : accompagner la construction des compétences en licence

C'est un projet IDEX en cours d'expérimentation et à la recherche des modalités de son évaluation.

1.1. Constats : éléments de problématisation

L'ouverture de la licence de sciences de l'éducation dès la L1 a conduit à une orientation de l'immense majorité des étudiants, dès l'obtention du bac, vers le Master MEEF (enseignement 1^{er} degré) : ce ne peut être un choix vraiment raisonné, mûri. La professionnalisation est à repenser dans le sens d'une orientation générale de la formation, conçue en termes de *dispositions à la professionnalité*, par la construction de compétences à *la relation de formation* dans différents milieux professionnels ; cela implique de penser l'évaluation dans une telle perspective.

1.2. Objectifs et démarche

Objectifs. 1. préparer la professionnalisation des futurs enseignants par la construction de compétences spécifiques au niveau licence, avant l'entrée dans la formation professionnelle ; 2. poser la possibilité d'une alternative à l'enseignement comme moyen de renforcer les compétences dans les activités d'orientation et la réflexivité comme disposition.

Démarche. Cela implique de penser simultanément les activités, les situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation des compétences (Berthiaume et al., 2011, 2017). L'exigence de clarifier les objectifs d'apprentissage et de construire un mode d'interprétation fiable des « preuves » recueillies, constitue un exercice particulièrement utile qu'il s'agit de travailler à l'évaluation de la construction de la professionnalisation et sa dimension collective (Champy-Remoussenard, 2014).

L'implication des étudiants sera soutenue par la définition explicite d'objectifs de formation validables et/ou évaluables ; des situations de formation qui autorisent la collaboration et valorisent les différences ; des ressources sociocognitives qui préservent la diversité des savoirs, et soumettent les savoirs de référence à la problématisation et les savoirs d'expérience à la réflexivité (Albero et Nagels, 2011 ; Zarifian, 2001).

2. L'évaluation dans le projet / l'évaluation du projet

Du fait de son caractère expérimental, la mise en œuvre des modalités d'évaluation des compétences des étudiants sera également l'occasion d'évaluer la cohérence et la mise en œuvre du projet lui-même.

2.1. Évaluer des compétences et évaluer par les compétences

L'évaluation *des* compétences correspond à l'évaluation du résultat : la recherche de la *justesse* des compétences en rapport à un référentiel et aux finalités de l'activité : une gageure (Jonnaert, 2011) qui implique de concevoir des situations et des instruments d'évaluation qui croisent l'autoévaluation, l'hétéro-évaluation et la co-évaluation.

L'évaluation *par les* compétences correspond davantage au suivi du processus ou la recherche de la *justice* des compétences, l'effort et l'engagement pour les construire dans une *relation de formation* ; il convient d'élaborer des situations et des instruments d'évaluation articulant les savoirs (de référence / d'expérience), le pouvoir d'agir / l'autorité du référent, et l'accompagnement / l'autonomie.

2.2. Développer les compétences par l'évaluation

Cela comporte trois directions, corrélatives des composantes de notre démarche de professionnalisation à l'université :

- attachée à la problématisation, l'évaluation peut constituer une aide à l'appropriation des normes et des savoirs en jeu, vecteur de la compétence ;
- attachée à la conceptualisation, l'évaluation peut autoriser une évolution du rapport au(x) savoir(s) et, ce faisant, au sens d'un développement professionnel en devenir ;
- attachée à la formalisation des supports référentiels, l'évaluation peut être au fondement des opérations d'orientation, essentielles à la construction de projets de formation.

3. La conception des situations et instruments d'évaluation

3.1. Des contraintes à prendre en compte

Contraintes liées au contexte de l'expérimentation :

- de grets effectifs d'étudiants à évaluer ; et des étudiants jeunes, encore loin d'être adultes
- une évaluation qui doit servir simultanément à contrôler les acquis et accompagner la formation

Contraintes liées aux instruments d'évaluation :

- l'évaluation et la médiatisation propres aux réseaux sociaux pratiqués par les étudiants ; pour ce faire, réaliser la « traduction » des artefacts numériques (Akrich, Callon, Latour, 2006) par des Quiz et des QCM pour évaluer les compétences ;
- l'évaluation de la formation par la problématisation, condition de l'intelligibilité de la *relation de formation* : sortir de la nostalgie de la dissertation et du rêve de l'esprit critique.

3.2. Des instruments pour accompagner la mise en œuvre

Instrument 1. Le Quiz d'auto-évaluation. Des registres de savoir variés pour un « régime de vérité » (Foucault) en apesanteur, aujourd'hui. Une seule réponse juste, mais à quel registre de savoir se rattachent les autres réponses ? Les évalués également se font « épistémologues ».

Instrument 2. Le QCM pour mesurer la capacité à se questionner. Plusieurs réponses-questions possibles mais quelle serait la « meilleure » ? La dimension du *détour* : de la question-réponse immédiate au détour par la problématisation et la conceptualisation.

Instrument 3. L'épreuve écrite de l'étude de cas, avec évaluation mutuelle, croisée. L'objectif est d'évaluer la capacité à problématiser, à la source de nombreuses compétences selon la démarche propre à l'ergologie (Durrive, 2016) : repérage – ancrage – arbitrage (ou décision), à la fois faire un choix, sélectionner, et s'approprier pour pouvoir agir, transformer.

Instrument 4. Le port folio des situations (Mayen, Métral, Tourmen, 2010). Une évaluation croisée, auto-évaluation par l'étudiant(e) et suivi par un accompagnant référent. Quelques situations « emblématiques » : une discussion de groupes, l'élaboration d'un projet, la difficulté d'utilisation d'un instrument... Et quelques questions à (se) poser : quelles actions et réactions significatives ?...

Discussion

Celle-ci pourra porter sur les deux concepts en jeu et leur pertinence dans l'expérimentation présentée : la *relation de formation* et les *dispositions à la professionnalité* ; mais également sur l'épreuve de « l'écologie » évaluative à travers la diversité bigarrée des situations et des instruments d'évaluation proposés.

Mots-clés : compétences, disposition, professionnalité, relation de formation

Texte de communication

Introduction

Dans une expérimentation en formation, l'évaluation est à la fois une composante de la démarche et un élément structurant le projet ; en ce sens, l'agir évaluatif de ses promoteurs fonctionne comme un « agir organisationnel » (Maggi, 2011) contribuant à la fois à donner corps aux changements sociocognitifs en jeu, aux interactions entre ses acteurs et au croisement nécessaire des contextes institutionnels et professionnels (Tourmen et Mayen, 2012). L'évaluation s'y inscrit dans une perspective « écologique » et « synergétique » (Younès, 2013, 2020), articulant différents niveaux d'expérience et de sens, dans le « milieu » des apprenants et les milieux professionnels qu'ils visent. Après une présentation sommaire du projet dans lequel s'intègre l'expérimentation développée dans cette contribution, est analysée la place de l'évaluation, à la fois élément structurant et moteur de la démarche. Nous tirons alors quelques résultats de cette expérimentation, tant du point de vue des contraintes à intégrer que des instruments et des méthodes mobilisées.

1. Le projet AcCompLi : accompagner la construction des compétences en licence

Au moment de sa présentation, c'est un projet IDEX en cours d'expérimentation et à la recherche des modalités de son évaluation. Il s'inscrit dans la conception de « l'agir évaluatif » : l'évaluation y est mobilisée à la fois comme trame structurante de l'action pédagogique, comme manière d'interroger la valeur en jeu dans cette action et comme moyen d'en analyser les effets.

1.1. Constats : éléments de problématisation

L'ouverture de la licence de sciences de l'éducation dès la 1^{ère} année de licence (L1) a conduit à une orientation de l'immense majorité des étudiants cetidats, dès l'obtention du bac, vers le Master MEEF⁴³ (enseignement du 1^{er} degré). Dans ces conditions, il semble nécessaire de penser que ce ne peut être un choix vraiment raisonné et l'éventualité que tous ces étudiants restent attachés à ce « choix » initial comporterait un risque d'échec massif, durant les études puis au concours d'accès au métier visé. La professionnalisation du cursus est à repenser dans le sens d'une orientation générale de la formation vers la diversification des alternatives professionnelles, conçue ainsi en termes de *dispositions à la professionnalité*, par la construction de compétences à *la relation de formation* dans différents milieux professionnels, au-delà de l'enseignement⁴⁴. L'évaluation doit être mise au service de cette orientation.

1.2. Objectifs et démarche

Objectifs Le premier objectif de l'expérimentation est d'agir sur la capacité des étudiants à anticiper un devenir marqué, dès le départ, par un souci de professionnalisation ; cela passe notamment par une meilleure connaissance de la réalité de l'activité de formation et une plus grande réflexivité. Le second objectif est de poser la possibilité d'une alternative à l'enseignement comme moyen de faire émerger des compétences et de se constituer un point de vue sur l'activité envisagée ; ce point de vue nourrit alors des « opérations d'orientation » chez les éducateurs susceptibles d'induire une autre implication dans le cursus ultérieur et ses phases d'alternance.

Ce double objectif implique de penser simultanément les activités, les situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation des compétences (Berthiaume et al., 2011, 2017). Que ce soit de travailler à l'évaluation de la construction de la professionnalisation et sa dimension collective (Champy-Remoussenard, 2014), l'exigence de clarifier les objectifs d'apprentissage et de construire un mode d'interprétation fiable des « preuves » recueillies de leur réalisation constitue l'étape clé du processus d'élaboration de l'expérimentation.

Dans la perspective « écologique » de l'évaluation, l'implication des étudiants sera soutenue selon trois orientations opérationnelles : par la définition explicite d'objectifs de formation validables et/ou évaluables ; par des situations de formation qui autorisent la collaboration et valorisent les différences ; au moyen de ressources sociocognitives qui préservent la diversité des savoirs, et soumettent les savoirs de référence à la problématisation et les savoirs d'expérience à la réflexivité (Albero et Nagels, 2011 ; Zarifian, 2001).

2. L'évaluation dans le projet / l'évaluation du projet

43 Master MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. En fait, cette formation, très fortement encadrée par le Ministère de l'Éducation nationale (une exception pour les formations universitaires), est conçue principalement pour les étudiants qui se destinent à passer le concours de professorat du 1^{er} degré (professeur des écoles). Cela étant, n'importe quel Master permet de se présenter au CAPE (Certificat d'Aptitude au Professorat des écoles).

44 De même qu'il est loin d'être prouvé que, dans le système scolaire (habituellement appelé « système éducatif »), l'activité des professionnels constitue un « travail éducatif » (Niewiadomski et Champy-Remoussenard, 2018), il conviendrait de se demander si le concept de *relation de formation* est indiqué pour parler du travail scolaire.

Du fait du caractère expérimental du projet, la mise en œuvre des modalités d'évaluation des compétences des étudiants sera également l'occasion d'évaluer la cohérence et la mise en œuvre du projet lui-même, sans pouvoir préjuger de son bien-fondé pour autant.

2.1. Évaluer des compétences et évaluer par les compétences

Nous partons d'une distinction liminaire indispensable lorsqu'il est question de compétences dans une formation : l'évaluation des compétences et l'évaluation par les compétences.

L'évaluation *des* compétences correspond à l'évaluation du résultat : la recherche de la *justesse* des compétences en rapport à un référentiel et aux finalités de l'activité devient une gageure (Jonnaert, 2011) qui implique au moins de concevoir des situations et des instruments d'évaluation qui croisent l'autoévaluation, l'hétéro-évaluation et la co-évaluation. Dans un cadre académique, cela est particulièrement délicat compte tenu du besoin de fournir des notes en fin de formation, ce qui induit certains comportements d'apprentissage et d'activités en salles de cours.

L'évaluation *par les* compétences correspond davantage au suivi du processus ou la recherche de la *justice* des compétences, i.e. celles-ci devraient être liées à l'effort et à l'engagement pour les construire dans une *relation de formation* ; il convient d'élaborer des situations et des instruments d'évaluation articulant les savoirs (de référence / d'expérience), le pouvoir d'agir / l'autorité du référent, et l'accompagnement / l'autonomie. Dans un cadre académique, les situations restent étroitement circonscrites et les modes d'investissement des étudiants assez déterminés

2.2. Développer les compétences par l'évaluation

Dans la perspective de « l'agir évaluatif » (Jorro, 2016), l'idée est de partir des contraintes institutionnelles en matière d'évaluation pour concevoir des activités et des outils qui impliquent l'exigence d'évaluation. Cela comporte trois directions, corrélatives des composantes de notre démarche de professionnalisation à l'université :

- une orientation attachée à la problématisation : l'évaluation peut constituer une aide à l'appropriation des normes et des savoirs en jeu, vecteur de la compétence, à la condition de mettre explicitement ces savoirs en tension. Il s'agit notamment de mettre les concepts – à commencer par la formation elle-même – à l'épreuve de la complexité des situations concrètes ; de même, s'agit-il de donner à observer avec méthode pour interroger ses conceptions ;
- une orientation attachée à la conceptualisation : l'évaluation peut autoriser une évolution du rapport au(x) savoir(s) à la condition d'être capable d'en saisir le pouvoir d'élucidation, mais également la légitimité pour des professionnels en devenir ; ce faisant, c'est le sens d'un développement professionnel en devenir que peut contribuer à identifier les épreuves d'évaluation ;
- une orientation attachée à la formalisation des supports référentiels : en s'inscrivant dans l'évolution des instruments d'attestation de savoirs (blocs de compétences, port folios d'activités), l'évaluation peut aider à l'orientation professionnelle des étudiants.

2.3. Les conditions de l'expérimentation

C'est un projet IDEX, pilotée par un groupe de quatre enseignants-chercheurs impliqués dans l'expérimentation ; il vise à expérimenter de nouveaux enseignements susceptibles de développer des compétences dans un cursus de licence (non professionnelle) et à outiller les étudiants pour professionnaliser leur orientation. La démarche générale a consisté de démarrer l'expérimentation en 3^{ème} année (année d'orientation pour les étudiants dans la perspective d'entrée en Master) dans certains enseignements et en particulier, au 2^d semestre dans le parcours réservé à des étudiants qui ont déjà « choisi » de ne pas poursuivre vers l'enseignement de 1^{er} degré. Puis, en fonction des résultats de cette expérimentation répétée deux fois en 3^{ème} année, de « remonter » en 2^{ème} puis en

1^{ère} année. Nous pensions en effet que, pour une 1^{ère} phase, il était nécessaire que les étudiants aient été à la fois suffisamment socialisés dans le milieu des études supérieures, et déjà avancés dans leur capacité à s'orienter⁴⁵.

Quant à l'expérimentation des cours, six EC y étaient impliqués : ils se sont retrouvés régulièrement durant deux ans pour mettre en débat l'évolution du projet et les questions qu'il soulevait.

L'enseignement retenu ici porte sur « la relation de formation » considérée par son promoteur comme un concept en construction (Triby, 2021). La relation de formation est conçue ; c'est l'expérimentation elle-même et les interactions entre les étudiants et avec l'enseignant qui tend à le structurer et lui donner un contenu. Les caractéristiques essentielles de cette expression sont que, d'une part, elle « parle » à des étudiants, en particulier à un étudiant de sciences de l'éducation et de la formation, à la manière d'une métaphore et qu'elle concerne une infinité d'activités aujourd'hui : la formation bien sûr, mais également l'accompagnement, le management, l'aide à la personne... Très sommairement, disons que la relation de formation est le lien qui se noue entre deux personnes (ou une personne et un groupe) à l'occasion d'une activité qui implique le partage de savoirs et/ou le parcours de ces personnes. Elle suppose forcément une certaine réciprocité. La relation de formation n'est pas forcément recherchée et constitue le plus souvent un effet second (\neq secondaire) de l'activité développée. Elle ne peut constituer un objectif en elle-même, mais plutôt la condition d'un développement éventuel (Fabre, 1994 ; Carré, 2005).

3. La conception des situations et instruments d'évaluation

Il s'agit d'abord de constats plutôt que de résultats, compte tenu à la fois de la durée d'expérimentation, deux semestres universitaires répétées, soit deux fois 24 heures (TD et cours magistraux) ; mais également de la difficulté à évaluer l'évaluation, à savoir l'identification des effets de la mise en œuvre de pratiques évaluatives que nous pensons adaptées.

3.1. Des contraintes à prendre en compte

Faire référence aux contraintes avant d'entrer dans l'analyse de la démarche et des instruments d'évaluation, c'est d'abord rappeler la dimension proprement économique de toute démarche d'évaluation : économie de moyens, recherche de l'efficacité, élaboration de processus constructifs (i.e. porteurs d'un supplément de valeur). C'est également considérer que les contraintes sont des ressources à condition de circonscrire l'aire d'intervention de l'évaluation, autour d'une fonction en particulier. C'est enfin prendre toute la mesure des limites propres à tous les instruments d'évaluation, forcément réducteurs et surtout porteurs d'une interprétation orientée (Ardoino et Berger, 1986). Nous distinguons deux types de contraintes.

Contraintes liées au contexte de l'expérimentation

Celles-ci concernent d'abord les grets effectifs d'étudiants à évaluer : à savoir, une centaine d'étudiants de L3 et autant à venir en L1 puis L2, lorsque celle-ci intégrera tout le cycle. Qui plus est des étudiants jeunes, c'est-à-dire des personnes encore très fortement structurées dans leurs pratiques individuelles et collectives en salle de cours, par des années de scolarisation et de notation très formelle. Des étudiants majoritairement en réorientation, puisque pour la plupart venus en sciences de l'éducation « pour » devenir professeur des écoles, donc ni très sûrs de leurs connaissances, ni très sûrs de leur légitimité à poursuivre leurs études supérieures.

45 Cette expérimentation a fait l'objet d'une présentation lors d'un symposium (composé de six communications) dans le cadre du 7^{ème} Colloque international en éducation, enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, 29-30 avril 2012 (Sanojca et Triby, 2021) ; ainsi que d'une communication au Colloque de l'AIPU, Rennes, mai 2022 (Sanojca et al., 2022).

Autre contrainte contextuelle : l'évaluation doit servir simultanément à contrôler les acquis (et donner des notes dans le cadre d'un « contrôle continu ») et accompagner la formation de ces étudiants en les aidant à se repérer dans le champ de la formation ; difficile de rendre formative une évaluation à vocation violemment sommative. Il convient donc à la fois de mêler les épreuves d'évaluation et d'auto-évaluation, ainsi que d'accompagner a posteriori les épreuves d'évaluation (sommative) d'un fort retour réflexif.

Contraintes liées aux instruments d'évaluation :

Celles-ci tiennent d'abord à la fréquentation assidue des réseaux sociaux sur lesquels les pratiques d'évaluation prolifèrent. Pour profiter d'une forme de familiarité, a été pris le parti de réaliser la « traduction » des artefacts numériques (Akrich, Callon, Latour, 2006) par des Quiz et des QCM pour évaluer et autoévaluer les compétences. Plus complexe encore est le modèle épistémique et didactique propre aux études universitaires autour de la démarche de problématisation (Triby, 2020). L'évaluation de la formation par la problématisation, condition de l'intelligibilité de la *relation de formation*, suppose de faire des détours par des activités censées être génératrices d'un questionnement ; il faut pourtant sortir de la nostalgie de la dissertation et du rêve de l'esprit critique. Deux orientations peuvent être pratiquées et ce fut notre parti-pris : des lectures d'énoncés forçant les étudiants à un certain niveau de questionnement ainsi que des observations guidées sur le terrain d'un stage (organisé au mitan du semestre).

3.2. Des instruments pour accompagner la mise en œuvre

Nous sommes conscients du caractère très exploratoire des instruments construits pour les besoins de l'expérimentation, mais très insuffisamment éprouvés. Résultant d'une sorte de bricolage méthodologique, ils sont conçus comme des propositions permettant de mettre en œuvre les objectifs visés par l'expérimentation.

Instrument 1 : le Quiz d'auto-évaluation. Un questionnaire simple, binaire permet de s'inscrire dans des registres de savoir variés pour un « régime de vérité » (Foucault) en apesanteur ; particulièrement lorsqu'il est question de formation. À l'occasion de la première investigation dans ce champ sémantique, répondre par « oui » ou par « non » à des questions dont on pressent qu'elles ne peuvent aussi aisément tranchées ; ou imposer une seule réponse juste pour quatre énoncés suppose de se demander à quel registre de savoir se rattachent les autres réponses ? Les évalués se font « épistémologues » (Tourmen et Mayen, 2012) et les discussions s'avèrent soutenues lorsqu'il s'agit de justifier sa réponse. Le champ de la relation de formation se structure et prend consistance alors, pour les étudiants.

Instrument 2 : le QCM pour mesurer la capacité à se questionner (cf. annexe 1). Compte tenu, là encore du contexte sémantique, il y a plusieurs réponses-questions possibles mais quelle serait la « meilleure » ? C'est ce qu'il convient de déterminer si l'on veut une « bonne note » ! La dimension du *détour* - de la question-réponse immédiate au détour par la problématisation et la conceptualisation - est essentielle et ce n'est qu'à la veille du stage, et l'interrogation que nous avons pu développer à propos de sa fonction dans les projets des étudiants, que ceux-ci peuvent asseoir leur point de vue. Un débriefing a lieu après le rendu des copies autorisant les étudiants à justifier leurs réponses : pas seulement pourquoi j'ai donné telle ou telle réponse, mais par quel cheminement de ma pensée (forcément ancrée dans la formation), je l'ai identifiée ?

Instrument 3 : l'épreuve écrite de l'étude de cas, avec évaluation mutuelle, croisée. L'objectif de cette épreuve d'évaluation résolument formative est d'estimer la capacité de l'étudiant à problématiser ; nous considérons que cette capacité est à la source de nombreuses compétences (Fabre, 2011) dans la mesure où elle tend à installer une disposition à la réflexivité. Certes, l'étude de cas, pratiquée dans

un cadre académique garde toujours un côté réducteur, comme une simulation du réel ; mais, en stylisant le réel, elle permet de repérer plus aisément ce qui fait problème dans une situation et le besoin d'envisager plusieurs alternatives nécessitant de se forger un point de vue.

Instrument 4 : le port-folio des situations (Mayen, Métral, Tourmen, 2010) Il a pu commencer à s'élaborer à partir du moment où les étudiants étaient partis en stage munis d'une certaine grille d'analyse. Celle-ci s'inspirait de la démarche propre à l'ergologie (Durrive, 2016)⁴⁶ dans laquelle sont distinguées deux phases bien distinctes : la phase du « repérage » durant laquelle l'observateur relève les contraintes et les normes qui pèsent sur la situation et donc l'activité de protagonistes ; puis la phase de « l'ancrage », durant laquelle, chaque protagoniste singulièrement, va à la fois faire un choix, et s'approprier une conduite pour pouvoir agir. Cette épreuve qui a fait l'objet successivement d'un travail individuel suite à leur travail puis en groupe de TD. En annexe 2, se trouve une partie de la grille élaborée avec les étudiants avant le stage et renseignée à son retour. Ce travail donnait lieu à une évaluation croisée visant à s'approprier au mieux ce « jeu » du prescrit et du réel, et surtout les indices de fonctionnement de la relation de formation, objet central de cet enseignement. Quelques situations « emblématiques » ont bien sûr été relevées : une discussion de groupes, l'élaboration d'un projet, la difficulté d'utilisation d'un instrument... Venait alors la phase de l'évaluation sommative finale durant laquelle l'étudiant devait reprendre sa propre grille, tenter de la rendre la plus juste à ses yeux et la plus adaptée à la situation, puis faire l'inventaire le plus exhaustif possible de ce qui semblait relever de la relation de formation ; enfin, il devait opérer un retour sur sa propre attitude et sa participation aux séances de cours pour essayer de s'appliquer à lui-même et au groupe d'étudiants, et leur enseignant « accompagnateur », le « modèle » de la relation de formation élaboré progressivement tout au long du semestre.

4. Discussion

Deux éléments nous paraissent pouvoir être mis en discussion au terme de cette présentation. Le premier élément relève de la démarche même d'évaluation, le second concerne la conceptualisation mise en jeu dans cette expérimentation.

Nous avons tenté, résolument, de nous inscrire dans une « écologie évaluative » en mouvement (Younès, 2020) : en diversifiant les contextes évaluatifs (cours, TD, stages), et surtout en multipliant les situations (individuelle/groupe ; en formation/sur le terrain), les modalités (auto-/hétéroévaluation) et les instruments de l'évaluation (Quiz, portfolio de situations...). Aujourd'hui, deux questions se posent, entre autres, mais elles sont essentielles en la matière :

Que reste-t-il de la valeur des apprentissages, de la valorisation de la formation des étudiants ?

Compte tenu de nos objectifs de départ – ambitieux, nous le reconnaissons, il ne s'agit pas tant de se poser la question des « acquis » de la formation mais, réellement, de tenter de comprendre ce qui a changé chez les étudiants dans le regard (attention, intérêt) qu'il porte sur des activités professionnelles au sein desquelles se joue un enjeu de formation. Même s'il en a été peu question dans cette communication, c'est pourtant aujourd'hui une question essentielle : dans un projet qui, parce qu'il vise la professionnalisation, s'inscrit à la fois dans la perspective d'un milieu d'activités à investiguer, de parcours à tenter de repérer et/ou de construire, d'interactions collaboratives à chercher à développer, la valeur émergente de la formation est primordiale : non pas des

46 Louis Durrive faisait partie de l'équipe d'expérimentation. Il a largement inspiré notre conception de la compétence et l'exercice de la normativité qui permet de comprendre comment s'élaborent les activités humaines.

connaissances ou seulement des compétences, mais d'abord une *disposition* au *constructif* dans son activité, au sens de Pierre Rabardel et de la didactique professionnelle (Pastré, 2011).

Quelles traces conceptuelles laissent cette écologie évaluative ?

Trois *concepts* ont été plus ou moins explicitement mobilisés dans cette expérimentation ; ils sont aujourd'hui enrichis de cette expérimentation et confortés peut-être dans leur pouvoir de penser la formation.

- *la relation de formation*. Cette notion a occupé une place assez centrale dans l'enseignement présenté dans cette contribution. Après deux années d'expérimentation, ce concept reste très largement ouvert à la problématisation dans des situations qui, a priori, nous éloignent de plus en plus de ce que l'on entend par formation. C'est à la fois sa force, car il constitue une trame très heuristique dans une formation à la professionnalisation, mais également sa faiblesse, car il risque à tout moment de perdre sa substance et donc son pouvoir d'intelligibilité et d'action.

- *les dispositions à la professionnalisation*. La sociologie (Bourdieu, Lahire...) a élaboré des réflexions essentielles sur la notion de dispositions qui ne peuvent qu'inspirer un chercheur embarqué dans la formation. Appliquée à la professionnalisation, cette notion doit interroger le pouvoir d'engagement dans une activité, le potentiel d'apprenance qu'elle comporte à travers différentes situations, la capacité de se situer dans l'espace des savoirs, entre savoirs de référence et savoirs d'expérience.

- *la valorisation de la formation*. Elle n'a fait l'objet que d'allusions dans cette contribution, elle est pourtant centrale dans nos recherches sur la formation (Sanojca et Tribby, 2022). Elle consiste à interroger le potentiel de transformation que comporte une formation : sous l'angle de l'organisation du processus et du fonctionnement des rapports de travail susceptibles de faire émerger cette valeur ; sous l'angle des indicateurs permettant de mettre au jour cette valeur que l'étudiant acquiert du fait de la formation et comment il peut la faire reconnaître ; sous l'angle des actions et des transformations que cette valeur acquise va pouvoir générer dans son investissement dans de nouvelles activités.

Conclusion

Cette conceptualisation reste à travailler dans de nouveaux contextes d'expérimentation et de nouveaux champs de questionnement. Pour l'instant, dans le contexte de l'évaluation de/dans la formation, il convient surtout de se demander dans quelle mesure et selon quelles modalités, elle pourrait apporter une contribution à la construction de la formation, l'accompagnement des étudiants et des professionnels, l'identification et l'évaluation des apprentissages, pour toutes les parties prenantes. En somme : quelle *pragmatisation* de ces concepts est possible aujourd'hui à l'université ? Comment les enseignants peuvent-ils s'en emparer à la fois pour comprendre mieux le sens de leur activité, identifier les modalités de la formation les mieux ajustés, réunir des éléments concourant à l'évaluation, i.e à l'estimation de cette valeur en jeu dans la formation et son devenir.

Dans la perspective de l'extension de l'expérimentation aux trois années de la licence, il convient bien sûr de remettre notre démarche et ses outils sur le métier ; pas seulement pour montrer leur opérationnalité dans des contextes étudiants différents (plus jeunes, en plus grand nombre, plus indifférenciés dans leur orientation), mais également pour en montrer la cohérence et le bien-fondé ; et, plus encore peut-être, pour montrer la portée réelle de cet « agir évaluatif » que nous avons tenté modestement d'éprouver dans la pratique d'une formation sur laquelle pèsent des contraintes institutionnelles et des traditions culturelles et professionnelles particulièrement prégnantes.

Bibliographie

- Albero, B. et Nagels, M. (2011), La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité, *Education et formation*, e-296.
- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (éd.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris : Presses des Mines.
- Arduino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour*, 107, 120-127.
- Berthiaume, D., David, J. David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée, *RIPES*, (27)2 [en ligne]
- Berthiaume, D. et Rege-Collet, N. (dir) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne : Peter Lang.
- Berthiaume, D., Allin-Pfister, A-C., Roulin, V. (2017). *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir-faire. Pour une théorie dispositionnelle de l'action*, Paris : Flammarion.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod (1ère éd.)
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain, *Questions Vives*, 21 [En ligne]
- Chanut, V. (2010). Pour un agir évaluatif, *Revue française des affaires sociales*, 1-2, 51-70.
- Durrive, L. (2016). *Compétence et activité de travail*, Paris : L'harmattan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris : P.U.F.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris : P.U.F.
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes*, Paris : ESF.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, In : Carré P. & Caspar P. (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp.205-220), Paris : Nathan.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, e-296, 31-42.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative, *Éducation permanente*, 208, 53-64. hal-02290580
- Maggi, B. (2011). *Penser l'agir, un défi théorique*, Paris : P.U.F.
- Mayen, P., Metral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Référence pour les référentiels, *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Niewiadomski, C. et Champy-Remoussenard, P. (dir.) (2018). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, P.U.F.
- Sanojca E., et Triby, E. (coord.) (2021). *Construire des dispositions à la professionnalisation en licence*, Symposium au Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 29 et 30 avril.
- Sanojca, E. et Triby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance, *Phronesis*, vol.11, 1, 202-222. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2022-1-page-202.htm>
- Sanojca, E. et alii, (2022). Agir ensemble pour une plus grete maîtrise de leur parcours par les étudiant.es (projet AcCompLi), Communication au Colloque international de l'AIPU, Rennes, 30 mai-3 juin.
- Tourmen, C. et Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? *Raisons éducatives*, 16, 63-75.
- Triby, E. (2020). Le corps magistral. L'activité du chercheur enseignant. In : I. Houot et E. Triby (dir.), *Le chercheur en activités* (p.155-182), Belfort : Presses de l'UTBM.
- Triby, E. (2021). La relation de formation, trame d'une professionnalisation ouverte, Communication au colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, 29-30 avril.
- Vergnioux, A. (2009), *Expert*, *Le Télémaque*, 36, 19-14.
- Younès, N. (2013). Perspective d'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation. In : Bedin, V., Talbot, L. (dir). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*, Peter Lang. hal-01121478
- Younès, N. (2020). Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu, *HDR*, Université de Lorraine, Nancy, 6-10-20.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Ed. Liaisons.

Annexes. Instruments-soutiens de l'évaluation mis au travail dans l'expérimentation

1. Le QCM d'évaluation (≠ quizz d'auto-évaluation), extrait.

Thème. Les conditions de la relation de formation (RF)

Quel(s) item(s) vous paraît/paraissent particulièrement juste(s)?

1. Il faut viser l'établissement d'une relation de confiance pour obtenir une RF efficiente
2. La confiance est un préalable à une RF constructive
3. Une RF efficiente aboutit à établir la confiance entre les personnes impliquées
4. C'est moins la confiance que l'attention et le désir de comprendre qui sont nécessaires pour une RF
5. Il n'y a pas de lien nécessaire entre la RF et la confiance entre les personnes concernées

2. Observation : recueillir des éléments du travail réel dans la relation de formation pour renseigner un port folio

| Objets à observer et questions | Réponses |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Quel est le contexte observé (lieu, milieu, activité, parties prenantes, temps, contraintes, règles) | |
| En quoi est-ce une <i>relation de formation</i> ? | |
| - Les caractéristiques de la situation au sein de laquelle se développe cette relation | |
| - Les éléments qui constituent une relation susceptible de générer de la formation | |
| - Les instruments et outils mobilisés pour construire la relation | |
| - Types de savoirs et d'apprentissage mobilisés (formels/informels ; théoriques / professionnels / expérientiels) | |

(COM n°38) L'exploitation de tests diagnostiques au service de la diffusion, auprès des enseignants, de résultats de recherches didactiques : réflexion sur l'introduction des opérations sur les nombres négatifs au début de l'enseignement secondaire.

Isabelle Demonty, Annick Sacré, Rachel Halleux, Annick Fagnant et Christine Géron

****Résumé court****

Les recherches didactiques récentes menées dans le domaine des nombres négatifs mettent en évidence que, bien avant les apprentissages du secondaire, les élèves parviennent à raisonner sur les nombres entiers (Lamb et al., 2018 ; Bofferding & Enzinger, 2017 ; Enzinger, 2019). Ces auteurs plaident pour une meilleure prise en compte de ces « déjà-là » des élèves dans l'apprentissage formel des nombres négatifs. Un projet de recherche collaborative réunissant des chercheurs et quatre équipes d'enseignants de mathématiques visait à accompagner ces derniers dans une meilleure prise en compte des « déjà-là » des élèves pour introduire les nombres négatifs. Dans le cadre de ce projet, des tests diagnostiques destinés à mettre en évidence ces « déjà-là » ont été élaborés par les chercheurs puis soumis aux élèves des classes participant à la recherche.

Cette communication s'intéresse à la question suivante : dans quelle mesure l'exploitation d'un test diagnostique soumis aux élèves avant d'aborder le chapitre sur les nombres entiers favorise-t-elle l'appropriation, par les enseignants, de savoirs didactiques ?

Sur le plan méthodologique, nous nous appuyons sur les comptes-rendus des discussions entre enseignants et chercheurs réalisés dans les écoles concernées, ainsi que sur un questionnaire proposé aux enseignants au terme du dispositif. Les résultats mettent en évidence le potentiel du dispositif pour aider les enseignants à porter un autre regard sur leur enseignement habituel des nombres négatifs. Ils pointent également les difficultés rencontrées pour dépasser la logique de correction chiffrée des tests diagnostiques, en vue d'entrer dans l'analyse des démarches mises en place par les élèves. Cette communication invite à poursuivre la réflexion en vue de voir comment optimiser l'exploitation d'évaluations diagnostiques menées auprès des élèves pour favoriser l'appropriation des connaissances didactiques par les enseignants, en vue, in fine, de leur permettre de développer des savoirs pour l'action s'appuyant davantage sur la recherche.

****Résumé long****

Les difficultés que les élèves rencontrent au début de l'enseignement secondaire avec l'introduction formelle des nombres négatifs ont été mises en évidence depuis de nombreuses années. Les plus importantes concernent les opérations ou les équations impliquant ces nombres, avec des difficultés liées à une utilisation inappropriée du signe moins (Gallardo 2002; Vergnaud, 1989; Vlassis 2004, 2010). Récemment, plusieurs études menées auprès d'élèves de l'école primaire ont montré qu'ils sont capables de raisonner sur les nombres entiers, bien avant les apprentissages du secondaire (Lamb et al., 2018 ; Bofferding & Enzinger, 2017 ; Enzinger, 2019). Ces auteurs plaident pour une meilleure prise en compte de ces « déjà-là » des élèves, lors de l'introduction formelle des nombres négatifs dans l'enseignement secondaire.

Dans ce contexte, un projet de recherche collaborative a été mené en vue d'accompagner quatre équipes éducatives dans l'exploitation d'environnements porteurs visant à s'appuyer davantage sur les acquis des élèves pour introduire les nombres négatifs. L'objectif du projet était d'amener les enseignants à mieux percevoir les « déjà-là » de leurs élèves avant d'aborder les apprentissages sur les nombres négatifs, en vue d'adapter leur enseignement dans le domaine. Pour y parvenir, les chercheurs ont proposé aux enseignants un test diagnostique à soumettre

aux élèves avant et après l'enseignement des premiers apprentissages centrés sur les nombres négatifs, et s'appuyant sur les résultats des recherches récentes menées dans le domaine. L'analyse des réponses apportées par les élèves aux tests diagnostiques visait à susciter, auprès des enseignants, une réflexion sur les démarches des élèves, à deux moments clés de l'apprentissage : avant les leçons et directement après. Avant d'entamer le chapitre, quelle compréhension les élèves ont-ils déjà des concepts ciblés ? Quelles démarches superficielles risquent-ils de développer ? Et après l'apprentissage, quelles modifications peut-on observer au niveau de leur compréhension ? Les démarches superficielles disparaissent-elles ou sont-elles *a minima* moins présentes ?

La communication se propose d'approfondir la réflexion sur le test soumis aux élèves, avant même de démarrer les apprentissages. Elle s'intéresse à la thématique liée à la diffusion, dans la pratique enseignante, de résultats de recherches menées en didactique. La question de recherche peut être formulée comme suit : dans quelle mesure l'exploitation d'un test diagnostique soumis dans les classes des enseignants avant d'aborder le chapitre sur les nombres entiers favorise-t-elle l'appropriation, par les enseignants, de savoirs didactiques ? En favorisant ainsi des rapprochements entre évaluation et didactique, cette communication s'inscrit dans le réseau thématique « Evadida ».

Sur le plan théorique, le modèle de la transposition méta-didactique (Arzarello et al., 2014) nous paraît particulièrement pertinent pour étudier cette question. Ce modèle s'inspire de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 1991), et en particulier du concept de transposition didactique qui permet d'étudier les relations entre les différents types de savoir : le savoir de référence, le savoir à enseigner, le savoir enseigné et enfin le savoir appris. Le modèle de la transposition méta-didactique adapte le concept de transposition didactique au contexte de recherches collaboratives réunissant chercheurs et enseignants. Il permet ainsi de prendre en compte les spécificités du savoir professionnel des enseignants dans l'étude de la diffusion des connaissances issues de la recherche. Dans ce modèle, le courtage en connaissances (Munerol, Cambon & Alla, 2013) correspond au processus visant à favoriser les interactions entre les deux groupes de partenaires. Ce courtage en connaissances se développe lors d'un travail sur un objet frontière qui constitue le déclencheur des discussions. Du côté des enseignants, ces échanges viseront à s'appropriier des connaissances issues de la recherche. De leur côté, les chercheurs pourront développer des connaissances directement issues de la pratique enseignante. Dans cette communication, le test diagnostique constitue l'objet frontière, dans la mesure où il a pour but d'amener les enseignants et les chercheurs à exploiter les connaissances didactiques liées aux nombres négatifs. Il s'insère dans l'univers des chercheurs, puisqu'il a été élaboré en référence directe aux recherches menées dans le domaine. Il a également du sens dans la pratique enseignante, puisqu'il permet de mettre en évidence les démarches que leurs élèves parviennent à mettre en place, avant l'apprentissage formel des nombres négatifs.

Sur le plan méthodologique, nous nous appuyerons sur les comptes-rendus des discussions entre enseignants et chercheurs réalisés dans les quatre écoles concernées, ainsi que sur un questionnaire proposé aux enseignants au terme du dispositif mis en place.

Les résultats mettront en évidence le potentiel du dispositif pour aborder les connaissances didactiques dans le cadre d'un travail collaboratif entre enseignants et chercheurs, mais également les difficultés rencontrées par les enseignants pour dépasser la logique de correction des tests diagnostiques, en vue d'entrer dans l'analyse des démarches mises en place par les élèves et aborder ainsi pleinement les connaissances didactiques.

Au-delà de l'expérience présentée, cette communication invite à poursuivre la réflexion sur l'exploitation optimale d'évaluations diagnostiques menées auprès des élèves, pour favoriser l'appropriation des connaissances didactiques par les enseignants, pour leur permettre, in fine, de développer des savoirs pour l'action s'appuyant davantage sur la recherche.

Mots clés : Opérations sur les négatifs, test diagnostique, formation d'enseignants, transposition méta-didactique, diffusion de recherches

Références bibliographiques

- Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N. & Martignone, F. (2014). Meta-didactical transposition: A theoretical model for teacher education programmes. In *The mathematics teacher in the digital era* (pp. 347-372), Springer, Dordrecht.
- Bofferding, L., & Wessman-Enzinger, N. (2017). Subtraction involving negative numbers: Connecting to whole number reasoning.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*, Grenoble: La pensée sauvage.
- Wessman-Enzinger, N. M. (2019). Grade 5 children's drawings for integer addition et subtraction open number sentences. *The Journal of Mathematical Behavior*, 53, 105-128.
- Gallardo, A. (2002). The extension of the natural-number domain to the integers in the transition from arithmetic to algebra. *Educational studies in mathematics*, 49(2), 171-192. Herscovics et Linchevski 1991;
- Lamb, L. L., Bishop, J. P., Philipp, R. A., Whitacre, I., & Schappelle, B. P. (2018). A Cross-Sectional Investigation of Students' Reasoning About Integer Addition et Subtraction: Ways of Reasoning, Problem Types, et Flexibility. *Journal for research in mathematics education*, 49(5), 575-613.
- Munerol, L., Cambon, L. & Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre : une revue de la littérature. *Santé publique*, 25(5), 587-597.
- Vergnaud, G. (1989). L'obstacle des nombres négatifs et l'introduction à l'algèbre. *Construction des savoirs*, 76-83.
- Vlassis, J. (2004). Making sense of the minus sign or becoming flexible in 'negativity'. *Learning et Instruction*, 14(5), 469- 484.
- 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*. Berne: Peter Lang.

(COM n°39) Évaluation de l'enseignement par la simulation en soins infirmiers en pédiatrie : point de vue des étudiants infirmiers

WISSAM.EL MACHTANI.EL IDRISSE, GHIZLANE.CHEMSI, KHADIJA.EL KABABI et MOHAMED.RADID

****Résumé court****

La simulation est un outil à la fois d'apprentissage et d'évaluation. Son intégration dans le processus d'enseignement apprentissage clinique est dû à sa capacité d'influencer sur la confiance en soi de l'étudiant et sa performance comportementale [1], [2]. Il s'agit d'un cadre sécurisé d'acquisition de compétences en soins infirmiers [3], qui facilite la préparation de l'étudiant infirmier au milieu clinique [4], [5].

Par ailleurs, l'évaluation de l'efficacité de la simulation demeure importante pour améliorer et ajuster sa pratique [6], [7]. Elle permet de mesurer les croyances et les attitudes des apprenants à l'égard de l'apprentissage en simulation. Elle peut porter sur plusieurs volets ; la satisfaction et la confiance en soi chez l'étudiant, la conception de la simulation, et les pratiques éducatives. Cependant, elle exige l'utilisation d'outils d'évaluation à la fois valide et fiable [3], [6], [8].

D'ailleurs, cette étude vise à évaluer les perceptions des étudiants infirmiers à l'égard de l'enseignement par simulation du cours de soins infirmiers en pédiatrie. De ce fait, l'échelle de mesure de la conception de la simulation conçue par la League nationale de soins infirmiers [9], [10], à partir du modèle de Jeffries a été utilisée, partagé avec 23 étudiants infirmiers de 2^{ème} année ayant bénéficié de 4 séances de simulation.

Les résultats portant sur la présence des cinq dimensions de la conception de simulation démontrent que les étudiants ont attribué des notes élevées pour la fidélité (4.21 ± 0.68), la résolution de problèmes (4.15 ± 0.46) et le retour d'information (4.02 ± 0.60) alors que les dimensions de support (3.75 ± 0.72) et d'objectifs/informations (3.72 ± 0.68) sont classées en dernier lieu. Cependant, les scores attribués à leur importance diffèrent avec un score supérieur à 4 pour l'ensemble.

Cependant, il est lieu d'améliorer la dimension de support et d'objectifs et informations dans la conception de la simulation pour aboutir à une efficacité meilleure.

****Résumé long****

L'enseignement par la simulation est reconnu comme un élément clé de la formation en soins infirmiers [11]. Ce mode d'apprentissage permet de former les étudiants à travers des scénarios infirmiers axés sur les objectifs avec un patient simulé pour reproduire les soins infirmiers cliniques. Dans un environnement sans risque pour un patient réel [12], préparant ainsi les étudiants à la pratique [3], [4].

En effet, Selon Gaba, la simulation permet de remplacer ou de multiplier les expériences réelles par des expériences guidées qui reproduisent des aspects substantiels du monde réel de façon interactive [13]. En outre, l'Organisation mondiale de la santé recommande l'utilisation d'activités fondées sur la simulation dans les domaines liés à la santé pour améliorer la sécurité des patients [9], [14].

De plus, la simulation a un impact sur la confiance en soi de l'étudiant et sa performance comportementale [15]–[18]. Elle permet une rétroaction en temps opportun et une amélioration de la pensée critique [9], [19]. Aussi, elle facilite le développement chez l'étudiant du jugement clinique, de la capacité de résolution de problèmes, et l'acquisition des compétences psychomotrices et les connaissances théoriques [20], [21].

Par ailleurs, l'évaluation de l'efficacité de la simulation demeure importante pour améliorer et ajuster sa pratique [6], [7]. Elle permet de mesurer les croyances et les attitudes des apprenants à l'égard de

l'apprentissage en simulation. Elle peut porter sur plusieurs volets ; la satisfaction et la confiance en soi chez l'étudiant, la conception de la simulation, et les pratiques éducatives. Cependant, elle exige l'utilisation d'outils d'évaluation à la fois valide et fiable [3], [6], [8]

Hors, une revue de la littérature sur l'apprentissage basé sur la simulation en formation infirmière a démontré un manque d'outils d'évaluation valides et fiables pour évaluer. Et que dans la majorité des études des échelles d'auto-efficacité non validées sont utilisés [1], [3], [22].

De ce fait, le cadre théorique de l'enseignement par simulation de Jeffries (2012), a constitué une base pour la conception d'outils d'évaluation de la simulation à la fois valides et fiables [3], [7]. Ce cadre précise les caractéristiques à inclure dans trois domaines principaux du développement de la simulation : le premier est relatif aux caractéristiques de la conception de la simulation à savoir ; objectifs, fidélité, résolution de problèmes, soutien aux étudiants et retour d'information. Le deuxième est lié aux pratiques pédagogiques telles que l'apprentissage actif, le retour d'information, l'interaction étudiant enseignant, la collaboration, les attentes élevées, l'apprentissage diversifié et le temps consacré à la tâche. Le troisième porte sur les résultats en lien avec l'apprentissage, les connaissances, la performance, la satisfaction de l'apprenant, la pensée critique et la confiance en soi [8]. Ce qui permet d'aider les enseignants à mettre en œuvre la simulation dans l'enseignement des soins infirmiers [23].

Ainsi, trois questionnaires ont été élaborés par la League nationale de soins infirmiers : l'échelle de conception des simulations, le questionnaire sur les pratiques pédagogiques et l'échelle de satisfaction et de confiance en soi des étudiants [1], [7], [8]. Ces questionnaires ont été développés pour évaluer l'apprentissage basé sur la simulation dans la formation infirmière de premier cycle [6], [8]. Ils portent sur les trois caractéristiques spécifiques de la simulation ; la conception de la simulation, la mise en œuvre des pratiques pédagogiques et les résultats. Chacune de ces caractéristiques correspond aux instruments de mesure.

Les trois questionnaires sont conçus pour évaluer le domaine affectif [24] et se concentrent sur le niveau 1 de Kirkpatrick qui est celui de la réaction [7], [25]. C'est une mesure dans laquelle les étudiants apprécient la formation et/ou la trouvent utile. Toutes les échelles ont été notées à l'aide d'une échelle de cinq points qui correspondait au niveau d'accord [23].

D'ailleurs, cette étude vise à évaluer les perceptions des étudiants infirmiers à l'égard de l'enseignement par la simulation dans le cadre du cours de soins infirmiers en pédiatrie. De ce fait, l'échelle de mesure de la conception de la simulation conçue par l'association nationale de soins infirmiers [26], à partir du modèle de Jeffries a été utilisée, partagé avec 23 étudiants infirmiers de 2^{ème} année ayant bénéficié de 4 séances de simulation.

L'échelle de mesure est une échelle d'auto-évaluation de 20 items, conçue pour évaluer les cinq dimensions de la conception de la simulation ; (a) Objectifs et informations (cinq items) mesurant les perceptions des objectifs, de la préparation, du matériel et des indices fournis pendant la simulation. (b) Support (quatre items) mesurant les perceptions relatives au besoin de soutien chez l'étudiant pendant la simulation. (c) Résolution de problèmes (cinq items) mesurant les possibilités de résolution de problèmes pendant la simulation. (d) Retour d'information (quatre items) mesurant le feedback constructif et les opportunités de réflexion guidée. (e) Fidélité (deux items) mesurant les facteurs réels de la simulation [9].

Cette échelle est organisée en deux parties qui décrivent la présence et l'importance des cinq éléments du design pédagogique d'une activité de simulation clinique. De plus les réponses sont notées de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Tout à fait d'accord) et de 1 (Pas important) à 5 (Très important) sur une échelle de Likert en cinq points. Le coefficient alpha de Cronbach pour l'instrument était de .92 [11], [17].

La collecte des données a eu lieu en juillet 2021, immédiatement après que les étudiants ont terminé toutes les activités de scénarios de simulation du cours soins infirmiers en pédiatrie.

Les résultats portant sur la présence des cinq dimensions de la conception de simulation démontrent que les étudiants ont attribué des notes élevées pour la fidélité (4.21 ± 0.68), la résolution de problèmes (4.15 ± 0.46) et le retour d'information (4.02 ± 0.60) alors que les dimensions de support (3.75 ± 0.72) et d'objectifs et informations (3.72 ± 0.68) sont classés en dernier lieu. Cependant, les scores moyens attribués à l'importance de ces 5 dimensions diffèrent avec un score supérieur à 4 pour l'ensemble sur une échelle de 5 ; la résolution de problèmes (4.29 ± 0.53) les objectifs et information (4.20 ± 0.55), la fidélité (4.19 ± 0.70), le retour d'information (4.14 ± 0.62) et le support (4.04 ± 0.67).

Cependant, il est lieu d'améliorer la dimension de support et d'objectifs/informations dans la conception de la simulation pour aboutir à une efficacité meilleure et utiliser les autres échelles portants sur les pratiques pédagogiques et les résultats afin d'aboutir à une image plus globale répondant au modèle théorique de Jeffries.

Mots-clés : Evaluation, Conception, Simulation, Perception, Etudiant infirmier.

Références bibliographiques

- [1] A. E. Franklin, P. Burns, et C. S. Lee, "Psychometric testing on the NLN Student Satisfaction et Self-Confidence in Learning, Simulation Design Scale, et Educational Practices Questionnaire using a sample of pre-licensure novice nurses," *Nurse Education Today*, vol. 34, no. 10, pp. 1298–1304, Oct. 2014, doi: 10.1016/j.nedt.2014.06.011.
- [2] A. Betura, "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, vol. 84, no. 2, pp. 191–215, 1977.
- [3] R. P. Cant et S. J. Cooper, "Use of simulation-based learning in undergraduate nurse education: An umbrella systematic review," *Nurse Education Today*, vol. 49, pp. 63–71, Feb. 2017, doi: 10.1016/j.nedt.2016.11.015.
- [4] B. Ricketts, "The role of simulation for learning within pre-registration nursing education – A literature review," *Nurse Education Today*, vol. 31, p. S0260691710002145, Nov. 2010, doi: 10.1016/j.nedt.2010.10.029.
- [5] J. K. Hayden, R. A. Smiley, M. Alexeter, S. Kardong-Edgren, et P. R. Jeffries, "The NCSBN National Simulation Study: A Longitudinal, Retomized, Controlled Study Replacing Clinical Hours with Simulation in Prelicensure Nursing Education," *Journal of Nursing Regulation*, vol. 5, no. 2, pp. S3–S40, Jul. 2014, doi: 10.1016/S2155-8256(15)30062-4.
- [6] I. Å. Reiersen, L. Setvik, H. Solli, T. A. Haukedal, et S. E. Husebø, "Psychometric testing of the Norwegian version of the Simulation Design Scale, the Educational Practices Questionnaire et the Student Satisfaction et Self-Confidence in Learning Scale in nursing education," *International Journal of Nursing Studies Advances*, vol. 2, p. 100012, Nov. 2020, doi: 10.1016/j.ijnasa.2020.100012.
- [7] K. A. Adamson, S. Kardong-Edgren, et J. Willhaus, "An Updated Review of Published Simulation Evaluation Instruments," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 9, no. 9, pp. e393–e400, Sep. 2013, doi: 10.1016/j.ecns.2012.09.004.
- [8] P. R. Jeffries et National League for Nursing, Eds., *Simulation in nursing education: from conceptualization to evaluation*. New York, NY: National League for Nursing, 2007.
- [9] V. Unver *et al.*, "The reliability et validity of three questionnaires: The Student Satisfaction et Self-Confidence in Learning Scale, Simulation Design Scale, et Educational Practices Questionnaire," *Contemporary Nurse*, vol. 53, no. 1, pp. 60–74, Jan. 2017, doi: 10.1080/10376178.2017.1282319.
- [10] A. Cowperthwait, "NLN/Jeffries Simulation Framework for Simulated Participant Methodology," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 42, pp. 12–21, May 2020, doi: 10.1016/j.ecns.2019.12.009.

- [11] J. N. Warren, M. Luctkar-Flude, C. Godfrey, et J. Lukewich, "A systematic review of the effectiveness of simulation-based education on satisfaction et learning outcomes in nurse practitioner programs," *Nurse Education Today*, vol. 46, pp. 99–108, Nov. 2016, doi: 10.1016/j.nedt.2016.08.023.
- [12] I. Motola, L. A. Devine, H. S. Chung, J. E. Sullivan, et S. B. Issenberg, "Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82," *Medical Teacher*, vol. 35, no. 10, pp. e1511–e1530, Oct. 2013, doi: 10.3109/0142159X.2013.818632.
- [13] D. M. Gaba, "The future vision of simulation in health care," *Quality et Safety in Health Care*, vol. 13, no. suppl_1, pp. i2–i10, Oct. 2004, doi: 10.1136/qshc.2004.009878.
- [14] WHO, "Patient Safety | Healthcare Simulation | HealthySimulation.com," Apr. 30, 2018. <https://www.healthysimulation.com/patient-safety/> (accessed Sep. 28, 2021).
- [15] J. Mould, H. White, et R. Gallagher, "Evaluation of a critical care simulation series for undergraduate nursing students," *Contemporary Nurse*, vol. 38, no. 1–2, pp. 180–190, Apr. 2011, doi: 10.5172/conu.2011.38.1-2.180.
- [16] C. K. Shepherd, "Investigating the use of simulation as a teaching strategy," *science research*, p. 7.
- [17] E. A. Swanson, A. C. Nicholson, T. A. Boese, E. Cram, A. M. Stineman, et K. Tew, "Comparison of Selected Teaching Strategies Incorporating Simulation et Student Outcomes," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 7, no. 3, pp. e81–e90, May 2011, doi: 10.1016/j.ecns.2009.12.011.
- [18] A. C. Reinhardt, I. L. Mullins, C. De Blicke, et P. Schultz, "IV Insertion Simulation: Confidence, Skill, et Performance," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 8, no. 5, pp. e157–e167, May 2012, doi: 10.1016/j.ecns.2010.09.001.
- [19] K. W. Butler, D. E. Veltre, et D. Brady, "Implementation of Active Learning Pedagogy Comparing Low-Fidelity Simulation Versus High-Fidelity Simulation in Pediatric Nursing Education," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 5, no. 4, pp. e129–e136, Jul. 2009, doi: 10.1016/j.ecns.2009.03.118.
- [20] K. H. Jeppesen, S. Christiansen, et K. Frederiksen, "Education of student nurses – A systematic literature review," *Nurse Education Today*, vol. 55, pp. 112–121, Aug. 2017, doi: 10.1016/j.nedt.2017.05.005.
- [21] T. A. Haukedal, I. Å. Reiersen, H. Hedeman, et I. T. Bjørk, "The Impact of a New Pedagogical Intervention on Nursing Students' Knowledge Acquisition in Simulation-Based Learning: A Quasi-Experimental Study," *Nursing Research et Practice*, vol. 2018, pp. 1–10, Oct. 2018, doi: 10.1155/2018/7437386.
- [22] J. Doolen *et al.*, "High-Fidelity Simulation in Undergraduate Nursing Education: A Review of Simulation Reviews," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 12, no. 7, pp. 290–302, Jul. 2016, doi: 10.1016/j.ecns.2016.01.009.
- [23] F.-F. Zhu et L.-R. Wu, "The effectiveness of a high-fidelity teaching simulation based on an NLN/Jeffries simulation in the nursing education theoretical framework et its influencing factors," *Chinese Nursing Research*, vol. 3, no. 3, pp. 129–132, Sep. 2016, doi: 10.1016/j.cnre.2016.06.016.
- [24] S. Kardong-Edgren, K. A. Adamson, et C. Fitzgerald, "A Review of Currently Published Evaluation Instruments for Human Patient Simulation," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 6, no. 1, pp. e25–e35, Jan. 2010, doi: 10.1016/j.ecns.2009.08.004.
- [25] D. L. Kirkpatrick et J. D. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd Edition. Berrett-Koehler Publishers, 2006. Accessed: Sep. 28, 2021. [Online]. Available: <https://www.amazon.com/Evaluating-Training-Programs-Four-Levels/dp/1576753484>
- [26] A. Cowperthwait, "NLN/Jeffries Simulation Framework for Simulated Participant Methodology," *Clinical Simulation in Nursing*, vol. 42, pp. 12–21, May 2020, doi: 10.1016/j.ecns.2019.12.009.

(COM n° 40) Identifier les freins et leviers à la participation d'étudiants du supérieur au dispositif de Mentorat du Pôle académique iège-Luxembourg à l'aide de la Théorie du Comportement Planifié

Johanne Huart, Laurent Leduc, Nathanaël Laurent, Natacha Martynow, Déborah Malengrez, Fabienne Compère, Isabelle Lambert, Anne-Catherine Vieujean, Viviane Vierset, Célia Charbaut et Dominique Verpoorten

****Résumé court****

Afin de faciliter la transition des étudiants dans l'enseignement supérieur, le Centre de Didactique de l'Enseignement Supérieur du Pôle académique Liège-Luxembourg (Belgique) s'est engagé dans la mise en œuvre d'un dispositif de mentorat par les enseignants, à destination des étudiants de première année. Cette démarche fait écho aux résultats d'une enquête portant sur les parcours de réussite des étudiants du supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, laquelle mettait en lumière la prééminence, selon les sondés, de l'utilité perçue pour la réussite d'avoir une relation privilégiée et soutenante avec un enseignant en particulier (Mouhib, 2018). Elle se base également sur la littérature montrant les effets positifs du mentorat dans l'enseignement supérieur en général (Johnson, 2015) et chez les étudiants de première année en particulier, notamment en termes de réussite et d'abandon, telle la récente méta-analyse de Sneyers et De Witte (2018). Neuf institutions du Pôle académique Liège-Luxembourg se sont conjointement engagés dans la mise en œuvre de ce dispositif de mentorat, nommé POLLEM (Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat) depuis 2019. Dans la plupart des filières, la participation des étudiants se fait sur base volontaire, suite à une présentation du dispositif en début d'année.

****Résumé long****

Les barrières au mentorat

En dépit des atouts du mentorat, celui-ci rencontre une série de barrières chez les mentors, bien documentées dans la littérature. En 2004, une revue de plus de 300 articles concluait ainsi que le manque de temps, l'expertise professionnelle et/ou l'inadéquation des personnalités étaient les difficultés les plus fréquemment citées par les mentors (Ehrich et al., 2004). Ces obstacles sont toujours prégnants actuellement chez les enseignants de l'enseignement supérieur (Law et coll., 2019). S'intéressant aux ingrédients d'un mentorat efficace, une revue de la littérature réalisée par Malen et Brown en 2020 concluait que le point de vue de l'étudiant était peu documenté. Nous élargissons leur constat à la littérature portant sur les freins au mentorat : à notre connaissance, aucune étude ne s'est particulièrement penchée sur les éléments qui pourraient réduire la propension des étudiants à expérimenter le mentorat. Pourtant, les résistances à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques chez les apprenants sont avérées (Ait-Taleb & Mani, 2019). Pour cette raison, nous avons souhaité évaluer la mesure dans laquelle certains facteurs et croyances présents *a priori* pouvaient constituer, chez les étudiants, des freins ou au contraire des leviers à leur participation au POLLEM. A cet effet, nous nous sommes référés à la Théorie du Comportement Planifié d'Ajzen (1991). Selon ce cadre conceptuel, l'intention d'intégrer le POLLEM dépendrait de l'évaluation que font les étudiants de ses conséquences, des normes sociales qui s'y rapportent concernant les étudiants ayant un mentor ou les pressions qu'il y aurait à intégrer ou non le dispositif, ainsi que de leur sentiment de contrôle en termes de capacité et d'autonomie. Selon ce cadre toujours, chacun des éléments qui viennent d'être mentionnés repose sur un ensemble de croyances qu'il est intéressant d'identifier.

Méthodologie

En sus d'offrir un cadre conceptuel intégratif, la TCP offre une méthodologie permettant de créer, sur base des résultats d'un prétest qualitatif mené auprès d'un petit échantillon de la population étudiée, un instrument de mesure quantitatif propre à chaque contexte, qui cible les croyances qui y sont répétées. Dans notre étude, 19 étudiants ont rempli le prétest qui a servi à construire le questionnaire que 551 étudiants ont complété en tout ou en partie. Leurs réponses ont été soumises à des régressions linéaires multiples. Certaines croyances étant fortement corrélées, des analyses de clusters ont permis d'identifier les liens les plus étroits et de rassembler les croyances fortement liées en des variables que nous avons nommées selon ce que leur contenu évoquait.

Résultats

Les résultats révèlent tout d'abord que l'intention qu'ont les étudiants d'intégrer le POLLEM dépend de la perception qu'ils ont de ses *conséquences*, des *normes sociales* et de leur sentiment de contrôle en termes de *capacité*. La mesure dans laquelle les étudiants pensent que cela aura des *conséquences positives* est prédite par leurs croyances relatives à l'impact du mentorat sur des constructs faisant écho à la certitude du choix d'études, l'intégration académique, la persévérance et le sentiment d'auto-efficacité. En termes de *normes sociales*, les étudiants pensent que ceux qui auront un mentor seront probablement des étudiants en difficulté, doutant de leur choix d'études ou manquant de confiance en eux, à qui ils ne souhaitent pas ressembler. La pression sociale à intégrer ou non le POLLEM est quant à elle prédite par les croyances relatives aux souhaits de leurs parents ou des étudiants « pour qui c'est la gêne ». Enfin, la mesure dans laquelle les étudiants se sentent *capables* d'intégrer le POLLEM est prédite par les croyances relatives au fait d'avoir leur mentor « pour eux », à des aspects logistiques, au recours à la visio-conférence et au fait de se sentir impressionnable face à un enseignant.

Discussion et influences sur le dispositif

Les résultats obtenus nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble de la représentation que les étudiants se font du POLLEM avant même d'intégrer celui-ci et d'identifier ce qui constitue des freins et des leviers à leur intention d'y participer. Ces résultats ont en particulier influé sur notre manière d'aborder la communication initiale et l'invitation des étudiants à intégrer le dispositif. Celle-ci, interactive (via Woodlap), questionne les croyances sensibles dans le but de renforcer celles qui constituent des leviers et de dépasser celles qui constituent un frein. Par ailleurs, les résultats nous ont porté à inciter les mentors à privilégier le colloque singulier. Ces deux exemples de mesures prises indiquent que la TCP peut constituer un outil d'évaluation utile pour interroger, dès la conception du dispositif, la perception des étudiants et les stratégies favorisant leur engagement, comme le recommandent Bédard et Bécharde (2009).

Références bibliographiques

- Ait-Taleb, N. & Mani, Z. (2019). Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : le cas d'un *Business Simulation Game*. *Management & Avenir*, 111, 13-34.
<https://doi.org/10.3917/mav.111.0013>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior et Human Decision Process*, 50, 179-211. https://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books_4931_o.pdf
- Bédard, D., & Bécharde, J. P. (2009). Comprendre le monde des étudiants. Dans D. Bédard & J.P. Bécharde (Dir.) *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 63-76). Presses universitaires de France.
- Ehrlich L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education et other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
<https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge, DOI: 10.4324/9781315669120

- Law, K. L., Guthrie, D. D. A., Beaver, B. R., Johnson, S. M., Parys, J., & Toms, O. M. (2019). Faculty et staff perceptions of undergraduate mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(4), 399-415. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1649918>
- Malen, B. & Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28, 4, 480-497, DOI: 10.1080/13611267.2020.1793086.
- Mouhib, L. (2018). Réussir ses études. Quels parcours? Quels soutiens?: Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur-Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017.
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education et their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208-228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>

(COMn°41) L'Approche systémique : un outil d'évaluation de l'e-learning dans l'enseignement des professions de santé pendant la pandémie Covid-19.

Aziz Naciri, Mohamed Radid, Ahmed Kharbach, et Ghizlane Chemsî

****Résumé court****

Objectif : Cette recherche vise à évaluer la mise en place de l'e-learning dans l'enseignement en sciences de la santé pendant la pandémie Covid-19 à travers l'exploitation des expériences des étudiants.

Méthodes : Une recherche systémique a été effectuée en consultant cinq bases de données : PubMed, ERIC (Ebsco), Science Direct, Scopus et Web of science à la recherche des études en langue anglaise publiées depuis le 11 mars 2020 jusqu'au 10 février 2021 en utilisant les mots clés suivants : (e-Learning) ou (online learning) ou (distance learning) ou (distance education) et (medical education) ou (nurs* education) et (COVID-19) ou (2019-novel coronavirus) ou (2019-nCoV) ou (SARS-CoV-2). La qualité méthodologique des études a été évaluée en utilisant " Medical Education Research Study Quality Instrument ".

Résultats : La stratégie de recherche a permis d'identifier au total 250 articles dont 76 étaient des doublons. Parmi 174 qui ont été examinés à partir du titre et résumé, 149 ont été exclus. Les 25 études qui ont été éventuellement éligibles, ont été téléchargées pour une évaluation complète. Enfin, 15 études ont été retenues. Des perceptions majoritairement positives ont été répertoriées dans 7/12 études. Elles ont été centrées principalement sur l'accès à la technologie, la possession des compétences de base en informatique, la conception pédagogique des cours en ligne, les interactions en ligne et la flexibilité d'apprentissage. Des niveaux satisfaisants d'acceptation de l'enseignement à distance ont été signalés dans 3 des 4 études. En ce qui concerne la motivation et l'engagement des étudiants, une étude a démontré que la motivation a été similaire ou supérieure à l'enseignement traditionnel et une autre a révélé que l'engagement des étudiants a été augmenté d'une manière significative pendant la pandémie Covid-19.

Conclusion : Les étudiants en professions de santé ont manifesté une réaction positive à l'égard des dispositifs d'e-learning pendant la pandémie Covid-19.

Mots-clés : approche systémique, E-learning, covid, 19, professions de la santé.

(COM n°42) L'effet du dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires sur leur professionnalisation.

Pauline Born, Sophie Morlaix et Claire Bonnard

****Résumé court****

Les sapeurs-pompiers volontaires représentent 79 % des effectifs de sapeurs-pompiers. Dès leur engagement, ils doivent suivre une formation de base, qui a pour objectif principal de leur permettre de répondre de manière efficiente aux différentes situations qu'ils seront amenés à rencontrer dans le contexte des missions opérationnelles (Métral, Tourmen & Mayen, 2014). Au cours de celle-ci, le formateur permet non seulement à l'apprenant de développer ses connaissances et ses compétences, mais porte également en parallèle un regard évaluatif sur l'apprenant, attendant de ce dernier qu'il en montre l'acquisition (Faulx & Danse, 2016). Les référentiels considèrent qu'à l'issue de leur formation initiale, en cas de réussite aux épreuves d'évaluation, les sapeurs-pompiers volontaires ont acquis l'ensemble des compétences nécessaires pour agir en mission.

Or, une compétence évaluée dans le cadre d'une formation ne peut conférer qu'une qualification et ne garantit pas un savoir-agir ultérieur. Une telle évaluation contribue toutefois au développement de l'identité professionnelle du sapeur-pompier volontaire, notamment par la reconnaissance professionnelle induite (Jorro et Wittorski, 2013).

L'objet de cette recherche est de déterminer dans quelle mesure le dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires peut impacter leur professionnalisation, notamment la construction de leur identité professionnelle et leurs pratiques professionnelles. Une première hypothèse suggère que l'évaluation des compétences au cours de la formation initiale affecte l'appropriation individuelle de cette formation. Elle est complétée par deux autres hypothèses : l'une considère que cette variété d'évaluations des compétences a un impact sur le transfert des compétences en situation opérationnelle, l'autre suggère que cette variété d'évaluations des compétences affecte la construction de l'identité professionnelle des individus.

La démarche empirique s'articule autour d'une double méthode. Tout d'abord, un questionnaire a été adressé aux sapeurs-pompiers volontaires récemment formés et toujours engagés. Des entretiens ont ensuite été proposés à des individus ayant fait le choix d'arrêter leur formation initiale pour comprendre le rôle du processus évaluatif dans leur décision. Les premiers résultats mettent en évidence un effet net de l'évaluation sur l'appropriation de la formation.

Mots-clés : sapeur-pompier volontaire, formation, apprenant, évaluation, professionnalisation

****Texte de communication****

En France, la politique publique de sécurité civile est une compétence partagée entre l'État et les collectivités locales : la Direction Générale de la Sécurité Civile et de la Gestion des Crises administre la politique publique de sécurité civile au niveau national, tandis que les Services Départementaux d'Incendie et de Secours (SDIS) gèrent l'essentiel des sapeurs-pompiers au niveau local.

1. La formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires

Les sapeurs-pompiers volontaires représentent 78 % des effectifs. Ils choisissent de s'engager au service de la population en parallèle de leur activité professionnelle ou de leurs études. Ne disposant généralement pas d'un bagage spécifique au moment de l'engagement, ils doivent suivre

une formation professionnelle de base, dite « initiale ». Ce lexique, repris des systèmes de formation classiques, a dû être adapté aux particularités du volontariat, composé d'une diversité de profils puisque dans les rangs se côtoient lycéens, chômeurs et actifs divers. Ainsi, dans ce contexte particulier, la formation initiale est suivie par des individus qui peuvent avoir quitté le système scolaire, parfois depuis longtemps, mais qui souhaitent pratiquer une activité autre que celle pour laquelle ils ont été initialement formés ou qu'ils exercent dans leur vie professionnelle parallèle.

Cette formation a pour objectif premier de rendre les sapeurs-pompiers volontaires capables de répondre de manière efficiente aux différentes situations qu'ils seront amenés à rencontrer dans le contexte des missions opérationnelles (Métral *et al.*, 2014). Obligatoire, elle compte cinq modules alliant théorie et pratique, dispensés sur une trentaine de jours. Plusieurs référentiels nationaux et départementaux permettent d'orienter l'activité formative.

Plus particulièrement, l'évaluation de cette formation est détaillée dans un référentiel national dédié. Sa validation repose sur un ensemble de compétences organisées en blocs au sein des différents modules et liées aux missions confiées aux équipiers sapeurs-pompiers volontaires. La pratique de l'évaluation est étroitement liée à l'apprentissage : le formateur, qui permet à l'apprenant de développer ses connaissances et ses compétences, va en parallèle porter un regard évaluatif sur cet apprenant, attendant de ce dernier qu'il en montre l'acquisition (Faulx et Danse, 2016). Concrètement, les évaluations sont réalisées de façon régulière, tout au long de la formation initiale et les évaluateurs s'attachent à vérifier que le niveau des connaissances de l'apprenant, ses habilités et ses aptitudes sont adaptés à l'activité, en s'appuyant sur des grilles d'évaluation.

2. La place de la compétence dans la formation initiale

La notion de compétence constitue l'essence-même de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires et de son évaluation. Une compétence est une qualité attribuée par un tiers à un individu « *à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet* » (Jorro et Wittorski, 2013, p. 13), autrement dit à partir de la performance observable de l'individu. Le processus d'évaluation consiste donc en une relation dynamique entre production et attribution de compétences, entre l'évalué et l'évaluateur. L'évalué doit produire des compétences qui seront ou non attribuées par l'évaluateur. Ainsi, les référentiels considèrent qu'à l'issue de leur formation initiale, en cas de réussite aux épreuves d'évaluation, les sapeurs-pompiers volontaires ont acquis l'ensemble des compétences nécessaires pour agir en mission.

Or, de façon générale, les organismes de formation et les centres d'apprentissages évaluent et valident des ressources plutôt que des compétences, autrement dit l'existence d'un bagage permettant la construction de compétences (Le Boterf, 1998). Alliger *et al.* (1997) ont d'ailleurs pu observer une très faible relation entre ce qui a été appris et évalué au cours d'une formation et ce qui est restitué ensuite au travail, en termes de compétences. Il semblerait donc qu'il soit nécessaire de distinguer la compétence évaluée au cours de la formation et celle mise en œuvre sur le terrain, d'autant que la qualification ne garantit pas la compétence, qui elle-même ne garantit pas le savoir agir (Le Boterf, 2008).

Un autre point mérite cependant d'être pris en compte : Jorro et Wittorski (2013) associent évaluation des compétences et reconnaissance professionnelle dans le sens où l'activité évaluative en elle-même est l'un des éléments du processus plus global d'évaluation, qui relève de la reconnaissance professionnelle. L'évaluateur va procéder à l'évaluation, et par la reconnaissance des compétences qu'il accorde à l'évalué, il le considère, le reconnaît en tant que professionnel et contribue donc à sa professionnalisation. Ainsi, l'évaluation des compétences, si elle ne garantit pas un savoir-agir, contribuerait toutefois à la construction de l'identité professionnelle des individus. En somme, la reconnaissance professionnelle serait une première étape associant compétence et qualification, qui

devrait être renforcée par la suite, par le biais d'un transfert de compétences lors du retour au travail de l'individu. Cette deuxième étape permettrait alors d'associer compétence et savoir-agir.

3. Problématique

Les exigences astreintes aux sapeurs-pompiers volontaires conduisent inévitablement à observer de plus près leur professionnalisation (Retière, 1994 ; Pudal, 2012), dont l'identité professionnelle et la compétence, par l'intermédiaire des pratiques professionnelles, sont des composantes majeures. S'ils n'ont pas le statut de professionnels, il n'en reste pas moins qu'il est attendu d'eux qu'ils se comportent comme des professionnels au cours des missions et plus largement durant leur engagement. Pudal (2012) rappelle d'ailleurs que les exigences auxquelles les sapeurs-pompiers volontaires sont soumis constituent un ensemble d'injonctions au professionnalisme. Une question reste alors particulièrement en suspens : quel est l'effet du dispositif évaluatif de formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires sur leur professionnalisation, et notamment sur la construction de leur identité professionnelle et sur leurs pratiques professionnelles ?

Le sapeur-pompier volontaire qui entre en formation initiale est un apprenant. Pudal (2011 ; 2016) a mis en lumière l'homogénéité de cette population à partir de variables liées au profil sociodémographique : il s'agit d'une population masculine, plutôt jeune et issue de classes sociales populaires. Néanmoins, la singularité des individus renvoie à l'hétérogénéité des facteurs internes qui les constituent. En ce sens, la littérature a montré l'importance du rapport au savoir des individus (Caillot, 2005 ; Charlot, 1997 ; Maubant 2004), du sens qu'ils attribuent à leur formation (Barbier, 2000 ; Bourgeois, 1998 ; Charlot, 1992) et de leur motivation dans l'activité formative (Crosnefroy et Fenouillet, 2009 ; Galet et Bourgeois, 2006 ; Valleret et Thill, 1993). Ainsi, chaque apprenant va vivre cette formation de façon différente, en fonction de son histoire personnelle et des facteurs internes qui le composent. De surcroît, plusieurs facteurs externes à l'apprenant suggèrent également une certaine hétérogénéité en formation initiale, et notamment les groupes de formation, constitués d'apprenants et de formateurs eux aussi singuliers. Enfin, cette hétérogénéité pourrait s'observer au niveau de l'évaluation pratiquée au cours de la formation initiale, notamment parce qu'elle représente un moment particulier, qui peut générer des sentiments variés en fonction de la situation et de l'individu (Droyer et Jorro, 2019).

L'ensemble de ces éléments conduisent donc à envisager une hétérogénéité des profils de sapeurs-pompiers volontaires, reposant sur différents facteurs internes et externes à l'apprenant et menant à une variété d'appropriation de la formation initiale, au-delà de l'acquisition des compétences normée par les référentiels. Plus spécifiquement, l'appropriation est un processus qui relève à la fois du cheminement de transformation de l'individu et du résultat (Laulan, 1984 ; Mallet, 2009 ; Roux, 2007). Elle s'observe au niveau des individus et renvoie à leur processus d'apprentissage et à la transformation de leurs représentations et de leurs comportements, dans une perspective psycho-cognitive (De Vaujany, 2006).

Cette variété d'appropriation pourrait affecter la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires. Plus spécifiquement, au regard de la place de l'évaluation dans la formation initiale, celle-ci pourrait d'une part avoir un impact sur le transfert des compétences en situation opérationnelle et d'autre part affecter la construction de l'identité professionnelle des individus et leur engagement.

4. Méthodologie

La recherche a été articulée autour d'une double méthode, quantitative et qualitative, dans une stratégie d'enrichissement (Aguilera et Chevalier, 2021). La première phase concerne les sapeurs-pompiers volontaires toujours engagés : 330 enquêtés ayant récemment terminé leur formation initiale ont été interrogés par questionnaire.

En parallèle, la littérature a révélé que plus d'un tiers des sapeurs-pompiers volontaires mettent fin à leur engagement avant la fin de la première année (Davila et Chacon ; 2007 ; Roques et Passerault, 2014), consacrée essentiellement au suivi de cette formation initiale. Ainsi, la seconde phase de l'enquête empirique a conduit à interroger des individus qui ont fait le choix d'arrêter leur formation initiale. Des entretiens semi-directifs ont été proposés à 42 individus récemment engagés et qui ont mis fin à cet engagement avant la validation de l'intégralité de la formation initiale.

5. Premiers résultats

5.1. L'appropriation de la formation initiale des sapeurs-pompiers volontaires toujours engagés

Pour mener à bien les analyses, un score a en premier lieu été établi pour chaque enquêté, reflétant son appropriation finale de la formation initiale, autrement dit la manière dont il a réussi à la faire sienne afin de se sentir prêt à répondre aux missions opérationnelles. Cinq variables issues du questionnaire ont été mobilisées. Elles sont liées au sentiment général des individus à l'issue de la formation initiale en matière d'apprentissage et de compétence, et à la place ressentie au cours de la formation en tant qu'apprenant. Un score sur 60 a été calculé pour chacun des enquêtés, sans pondération entre les variables. Ainsi, plus le score est élevé et plus l'appropriation individuelle des individus peut être considérée comme forte. Les scores obtenus par les enquêtés s'étendent de 26 à 60, avec une distribution des résultats qui ne peut pas être considérée comme normale. La médiane s'établit à 48, tandis que l'écart interquartile est de 7,30, ce qui est plutôt faible compte-tenu de l'étendue de l'échelle de mesure. Le score minimum a été attribué à un seul enquêté et le score maximum à cinq enquêtés. Ces éléments conduisent à envisager une appropriation plutôt forte de la formation initiale par les sapeurs-pompiers volontaires.

Par la suite, les effets bruts entre ce score et plusieurs variables liées aux caractéristiques sociodémographiques, au profil d'apprenant, à l'environnement social et aux évaluations ont été vérifiés à partir de comparaisons de moyennes. Seuls les résultats significatifs au seuil de 10 % ont été conservés et 35 d'entre elles apparaissent significatives. Pour vérifier les effets nets, une régression linéaire hiérarchique incluant ces variables a été mobilisée.

Il en résulte tout d'abord que parmi les cinq caractéristiques sociodémographiques dont un effet brut a été révélé, seul le nombre d'enfants reste significatif. Par ailleurs, à propos des facteurs internes à l'apprenant, cinq variables demeurent significatives parmi les 16 testées. Il s'agit de la reconnaissance des connaissances techniques antérieures à la formation initiale de l'apprenant, de la représentation de la durée de la formation à son issue, de la perception de son utilité, de l'effet de la formation sur la motivation et de l'investissement de l'apprenant dans l'observation facultative d'interventions au cours de la formation initiale. A ce stade, le modèle permet d'expliquer 25 % de la variabilité de l'appropriation de la formation.

Les variables liées à l'environnement social ont ensuite été introduites dans la régression. Finalement, seules deux variables liées à la perception du formateur et une variable liée à la perception du groupe d'apprenants demeurent significatives, sur les douze testées. Il s'agit d'une part de la capacité du formateur à aider l'apprenant à se sentir prêt à partir en intervention et de la fréquence d'explicitation des objectifs par le formateur, et d'autre part de l'adhésion de l'individu à l'apprentissage en groupe. A ce stade, le modèle permet d'expliquer 34 % de la variabilité de l'appropriation de la formation.

Une dernière étape a consisté à introduire dans la régression les deux variables liées aux évaluations dont l'effet brut sur l'appropriation a été mis en évidence précédemment. Finalement, une seule demeure significative en raisonnant toutes choses égales par ailleurs. Il s'agit du sentiment de l'individu d'avoir bénéficié de suffisamment de temps au cours des évaluations. Le modèle permet désormais d'expliquer 37 % de la variabilité de l'appropriation.

Finalement, la régression a montré que l'appropriation de la formation initiale dépend du profil d'apprenant, de son environnement social, mais aussi de l'évaluation, même si l'effet de cette dernière demeure modéré. Une classification ascendante hiérarchique a ensuite permis de confirmer la forte appropriation de la formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires, favorisée par la présence de facteurs internes et externes majoritairement favorables chez ces apprenants, et de comprendre que plus ces facteurs sont favorables et plus le score d'appropriation augmente.

5.2. L'émergence de l'appropriation chez les individus ayant mis un terme à leur engagement

Les résultats obtenus sur le premier groupe ont été enrichis avec les données émanant du second groupe de l'échantillon, en particulier en ce qui concerne l'évaluation de la formation initiale. Leur ressenti quant au processus évaluatif apporte en effet des informations intéressantes. Chacun des enquêtés a été soumis à plusieurs évaluations, en fonction du nombre de modules suivis, de un à trois selon les individus.

Il apparaît tout d'abord que le taux de validation des modules est plus faible dans ce groupe de l'échantillon : seuls 71 % des individus ont validé l'ensemble des modules suivis au premier essai, contre 86 % dans le premier groupe. Les enquêtés ont néanmoins le sentiment d'être évalués dans des situations correspondant aux missions de sapeur-pompier volontaire : *« le matin et l'après-midi on aurait euh ou on formerait des équipes et on aurait des situations et en fait les après-midi on on passait par groupe de trois comme si c'était une intervention et y'avait une personne blessée et on devait on devait mettre nos connaissances en pratique ensemble »* (A12, R46).

Cependant, plus de la moitié des enquêtés interrogés ont affirmé ne pas s'être sentis à l'aise face aux évaluations, éprouvant un sentiment de stress, d'angoisse ou d'anxiété. Des verbatims en ce sens ont été relevés chez 23 individus. La forme lemmatisée « stress » compte d'ailleurs 48 occurrences liées à l'état des apprenants pour les évaluations : *« j'aime faire les choses bien, même si je dois prendre mon temps je veux les faire bien et donc ça me stresse de mal faire donc euh pour moi les évaluations c'était un peu stressant euh du fait de voir les autres aussi me regarder »* (A39, R30). Ces résultats vont donc dans le sens d'un effet de l'évaluation sur l'appropriation individuelle de la formation pour le second groupe.

6. Perspectives

Plus globalement, les premiers résultats suggèrent une diversité d'appropriation de la formation initiale chez les sapeurs-pompiers volontaires. Concernant plus spécifiquement l'évaluation, elle apparaît moins bien vécue chez les apprenants ayant fait le choix de mettre un terme à leur engagement au cours de leur formation. Il s'agit alors de se demander quel pourrait être l'impact du processus évaluatif sur la décision de rompre l'engagement. La recherche se poursuit et des travaux en ce sens sont en cours.

Par ailleurs, d'autres hypothèses méritent d'être vérifiées, liées notamment à la professionnalisation des sapeurs-pompiers volontaires et à son lien avec la formation initiale. Plus particulièrement, la suite de la recherche pourrait permettre de déterminer plus spécifiquement le poids de l'évaluation dans le processus de professionnalisation.

Bibliographie

- Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique : apports, limites et propositions de stratégies de recherche. *Revue française de science politique*, 71, 365-389.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. et Shotlet, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Signification, sens, formation* (61-86). Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136(3), 101-109.
- Caillot, M. (2005). Rapports aux savoirs et didactique des sciences. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (111-132). Presses de l'Université du Québec.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Crosnefroy, L. et Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (127-145). Dunod.
- Davila, M. L. et Chacon, F. (2007). Prediction of longevity of volunteer service : A basic alternative proposal. *Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 115-121.
- De Vaujany, F. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management et avenir*, 9, 109-126.
- Droyer, N. et Jorro, A. (2019). Introduction. L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation* (7-14). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Faulx, D. et Danse, C. (2016). L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? Constats et proposition de cinq stratégies d'évaluation partenariale. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 37-52.
- Galet, B. et Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22.
- Laulan A.-M. (1984). *Assumer le paradoxe*. Actes du colloque Inforcom 84, quatrième congrès national des Sciences de l'Information et de la Communication, Paris, France.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation Permanente*, 2(135), 143-152.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Éditions d'Organisation.
- Mallet, C. (2009). *Entre traduction et négociation : comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel ?*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université de Lorraine, France.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.
- Métral, J., Tourmen, C. et Mayen, P. (2014). Évaluer la compétence par l'activité en situation. Dans : C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (243-255). De Boeck Supérieur.
- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sarce » ou comment en être : ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix*, 24(93), 167-194.

- Pudal, R. (2012). Travailleurs inachevés et syndicalisation paradoxale : ce que nous apprend le cas des pompiers volontaires. *Sociétés contemporaines*, 87(3), 75-97.
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués ?* La Découverte.
- Retière, J.N. (1994). Être sapeur-pompier volontaire : du dévouement à la compétence. *Genèses*, 16, 94-113.
- Roques, M. & Passerault, J. M. (2014). Conflit de rôles et engagement volontaire : le cas des sapeurs-pompiers. *Gestion et management public*, 3(1), 3-16.
- Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, 31, 125-139.
- Valleret, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

(COM n°43) Construction d'une culture de l'évaluation dans la formation des nouveaux enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur agricole.

Cécile Gardiès et Laurent Fauré

****Résumé court****

L'enseignement supérieur agricole en France se préoccupe depuis quelques années de la formation pédagogique des nouveaux enseignants chercheurs. Longtemps associée à la simple expertise scientifique, la fonction d'enseignement dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui reconnue comme une compétence à part entière nécessitant l'acquisition de connaissances spécifiques prises en charge par les institutions de formation. Parmi ces connaissances spécifiques, l'évaluation des apprentissages paraît centrale. Les prescriptions concernant la formation pédagogique des nouveaux enseignants chercheurs en prônant par exemple l'alignement pédagogique, placent l'évaluation dans la continuité des manières d'enseigner et d'apprendre. Pour autant différentes études montrent la complexité de la construction d'une culture de l'évaluation dans les situations de formation. Or, cette culture de l'évaluation est une partie importante des savoirs professionnels des enseignants et elle impacte leurs pratiques. Nous la considérons donc comme centrale et nous mettons à l'étude les questions suivantes : comment co-construire individuellement et collectivement une culture de l'évaluation ? En quoi cette culture contribue à renforcer les savoirs professionnels ? Quelles sont les conséquences d'une construction de connaissances spécifiques sur l'évaluation sur les pratiques d'enseignement ?

D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur les notions de savoirs professionnels. Nous approcherons la notion d'évaluation pour dégager des descripteurs de l'action dans l'enseignement supérieur avec ses fonctions d'orientation, de régulation et de certification. D'un point de vue méthodologique, nous présenterons le contexte de recueil de données. Au cours d'une session de formation nous avons recueilli les traces produites par les formateurs (apports) et par les formés (cartes mentales) qui donnent des indices de construction d'une culture de l'évaluation. Nous analysons ces traces par une analyse de contenu, mettant en avant les catégorisations, les réécritures, les descripteurs qui permettent de revenir à la fois sur les modalités de formation à l'évaluation et sur les modalités de construction de connaissances professionnelles spécifiques.

****Résumé long****

L'enseignement supérieur agricole en France se préoccupe depuis quelques années de la formation pédagogique des nouveaux enseignants chercheurs même si « *la pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies. Comme ce fut le cas pour d'autres domaines, son champ s'est progressivement élargi (...) surtout au niveau conceptuel, (...) Si, dans les premiers temps, l'accent a été mis sur les activités pédagogiques au sein des universités (les activités d'enseignement et, plus tard, les activités d'apprentissage), il est apparu très vite que celles-ci ne pouvaient guère être étudiées isolément* » (De Ketele, 2010). Longtemps associée à la simple expertise scientifique, la fonction d'enseignement dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui reconnue comme une compétence à part entière nécessitant l'acquisition de connaissances spécifiques prises en charge par les institutions de formation. « *Toutes ces interventions proposées par les institutions visent le développement professionnel pédagogique des professeurs et sont autant de lignes d'action mise en œuvre pour soutenir la qualité des programmes de formation (Wouters, 2011). Ce développement des compétences pédagogiques de l'enseignant, élaborées dans le cadre de ses activités d'enseignement et d'encadrement et dans les rôles et responsabilités pédagogiques qu'il assume dans sa mission de formation des étudiants sont affinées, analysées et diffusées, en recourant éventuellement aux structures de pédagogie universitaires créées à cet effet* » (Frenay & Wouters,

2013). Parmi ces connaissances spécifiques, l'évaluation des apprentissages paraît centrale, elle « *intervient pour « mesurer » le niveau de développement de compétences, la certification, etc.* » (Vantourout, M., Goasdoué, R. & Romainville, M. 2013).

Les prescriptions⁴⁷ concernant la formation pédagogique des nouveaux enseignants chercheurs en prônant par exemple l'alignement pédagogique, « *les compétences pédagogiques à développer par les enseignants sont listées sous trois vocables : analyser, évaluer, enseigner* », placent l'évaluation dans la continuité des manières d'enseigner et d'apprendre. Pour autant différentes études (dont Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010) montrent la complexité de la construction d'une culture de l'évaluation dans les situations de formation. Notamment les enjeux de cette évaluation dans le processus d'apprentissage qui sont tantôt liés aux processus de motivation, d'engagement ou de sanction et enfin de certification. « *Les pratiques d'évaluation dans le monde professionnel et dans le monde de la formation sont nombreuses et diverses. Leurs visées le plus souvent affichées sont d'améliorer les processus de production et/ou de certifier l'atteinte d'objectifs. Parfois aussi tout simplement de contrôler la qualité du processus ou du produit* » (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven, 2010). Or, cette culture de l'évaluation est une partie importante des savoirs professionnels des enseignants et elle impacte leurs pratiques. Nous la considérons donc comme centrale dans la formation des nouveaux enseignants chercheurs pour contribuer à leur développement professionnel.

Adoptant la question soulevée par Nizet dans l'appel à communications « *quelle est la prégnance des cultures évaluatives personnelles et collectives sur la construction de savoirs professionnels en évaluation ?* » (Nizet, 2013) nous demetons comment co-construire individuellement et collectivement une culture de l'évaluation ? En quoi cette culture contribue à renforcer les savoirs professionnels ? Quelles sont les conséquences d'une construction de connaissances spécifiques sur l'évaluation sur les pratiques d'enseignement ?

D'un point de vue théorique, nous nous appuyerons sur les notions de savoirs professionnels. « *Les savoirs peuvent être dits professionnels lorsqu'une communauté professionnelle ou souhaitant le devenir décide de valider un énoncé traduisant une séquence d'action jugée, en dominante, « distinctive et légitime » en vue de le faire valoir et reconnaître dans l'espace social (le critère est ici celui de la légitimité et de la meilleure reconnaissance dans l'espace de reconnaissance choisi et l'enjeu réside dans la lisibilité sociale et la production d'une identité professionnelle). Les savoirs professionnels auraient donc une dimension sociale très forte, assortie d'un acte de formalisation repéré ou codifié* » (Leplay, 2005 ; Wittorski, 2007). Nous approcherons la notion d'évaluation pour dégager des descripteurs de l'action dans l'enseignement supérieur avec ses fonctions d'orientation, de régulation et de certification (Jorro, 2010). En effet, « *les pratiques d'évaluation ont dans tous les cas des effets sur les personnes directement concernées. Elles peuvent les paralyser dans leur développement ou les dynamiser. Elles peuvent les coincer dans des étiquettes ou les aider à donner du sens à leur action. Les conditions sont nombreuses pour qu'une pratique d'évaluation suscite chez chacun cette double mobilisation, dans son implication accrue dans les projets individuels et collectifs, et dans son développement professionnel* » (Paquay, 2004, pp. 316-318).

D'un point de vue méthodologique, nous présenterons le contexte de recueil d'éléments empiriques, ici la formation des enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur agricole qui est basée sur un processus d'analyse de pratiques. « *Ces dernières années, la professionnalisation du métier*

⁴⁷ Note de service DGER/SDDES/2020-5828/01/2020, file:///Users/cecile/Downloads/2020-58_final.pdf

d'enseignant dans le contexte de l'enseignement supérieur a retenu l'attention des chercheurs. Deux angles d'approche se dégagent des travaux actuels, d'une part, une centration sur l'enseignant et, d'autre part, un focus sur les structures qui soutiennent son développement professionnel pédagogique (educational development) » (Frenay, M. & Wouters, P., 2013). Nous tenterons ici de saisir conjointement ces deux aspects.

Pour mener cette analyse de pratiques les formateurs proposent aux formés de dégager collectivement des descripteurs à partir d'apports théoriques. En effet, « *les situations les plus propices à déclencher le développement de compétences sont des défis, des problèmes à résoudre, des projets à construire. Comme le montre Huberman (1995), c'est la confrontation à des situations problèmes qui peut favoriser le développement professionnel, tant dans le travail quotidien que dans des projets menés en collectifs avec des échéances plus lointaines* » (Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven, 2010). C'est ce travail confié aux nouveaux enseignants chercheurs sur la notion d'évaluation que nous avons observé considérant que « *c'est en participant à des pratiques sociales d'une ou de plusieurs communautés que des sujets apprennent, non seulement les savoir-faire techniques, mais également les règles, normes, usages et valeurs dominantes dans ces communautés de pratique* » (Lave & Wenger, 1991). Au cours d'une session de formation nous avons récolté les traces produites par les formateurs (apports) et par les formés (cartes mentales) qui constituent des formes de médiatisation du savoir puis des formes de réécritures, d'appropriation et potentiellement donnent des indices de construction des connaissances des EC sur l'évaluation. Nous analysons ces traces par une analyse de contenu, mettant en avant les catégorisations, les réécritures, les descripteurs qui permettent de revenir à la fois sur les modalités de formation à l'évaluation et sur les modalités de construction de connaissances professionnelles spécifiques sur cette notion car « *nous considérons en outre que, dans le cadre des formations professionnelles initiales(...), la construction de compétences professionnelles et les transformations identitaires réalisées dans les ateliers, les stages, les séminaires d'analyse de pratique, etc. constituent également un processus de développement professionnel ou, à tout le moins, une amorce conséquente de celui-ci* » (Frenay, M. & Wouters, P., 2013).

Mots-clés : culture de l'évaluation, enseignement supérieur, savoirs professionnels

Références bibliographiques

De Ketele, J.M. (2011). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 16 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2168> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>

Frenay, M. & Wouters, P. (2013). Pédagogie universitaire. Dans : éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 201-204). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0201>

Jorro, A. (2010). Chapitre 16. Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ?. Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 251-264). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.paqua.2010.01.0251>

Romainville, M., Goasdoué, R. & Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Wittorski, R. (2013). Savoir professionnel. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 283-285). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.devel.2013.02.0283> »

(COM n°44) Les perceptions d'étudiants quant à la notation succès-échec pour soutenir leur développement professionnel : le cas d'un cours de 3^e cycle en pédagogie universitaire

Tremblay Chantal

****Résumé long****

Problématique et cadre conceptuel

Soutenir le développement professionnel et la capacité de praticien réflexif (Schön, 1994) sont des éléments essentiels d'une formation en pédagogie postsecondaire destinée à des enseignants en exercice. Or, le système de notation chiffrée engendre certaines limites pour y parvenir, car cela incite les étudiants à se concentrer sur l'obtention d'une note plutôt que sur le développement de leurs compétences. En souhaitant évaluer davantage pour l'apprentissage (*assessment for learning*) et non uniquement évaluer l'apprentissage (*assessment of learning*) (Black et Williams, 2008; Hétu, 2019), l'équipe de ce projet vise à transformer un programme de 3^e cycle universitaire sur les usages pédagogiques du numérique au postsecondaire pour y implanter la notation succès-échec (NSE). La (NSE) vise à progressivement soutenir les étudiants dans l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage plutôt qu'à les inciter à performer en vue de l'obtention d'une note. De cette façon, nous faisons l'hypothèse que la note qu'ils obtiendrait représenterait leur progression sans négliger ce qu'ils auraient appris sur le plan des contenus (CSÉ, 2018).

Réputée pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants (Jham et al., 2018), alors qu'elle les amène à ressentir un bien-être psychologique, la NSE contribuerait à réduire l'anxiété et le stress que tend à stimuler la notation chiffrée (Spring, 2011; Nyström, 2018). Les pratiques entourant la NSE favoriseraient aussi la motivation intrinsèque à apprendre et l'autorégulation des apprentissages et encouragerait les étudiants à collaborer plutôt qu'à entrer en compétition (White et Fantone, 2010).

Dans ce projet, la NSE se veut d'autant plus pertinente puisqu'elle invite d'entrée de jeu les étudiants à adopter la posture d'un enseignant s'inscrivant selon les principes du SoTL (*Scholarship of Teaching et Learning*) préconisés dans le programme, dans une trajectoire de changement en termes d'expertise pédagogique (Bédard, 2017), plutôt que l'identité d'un étudiant pressenti qu'il doit performer pour obtenir la note chiffrée ou littérale la plus élevée dans son groupe (Doerger et Dallmer, 2008).

Méthodologie

La NSE a donc été implantée dans le premier cours d'un programme de 3^e cycle universitaire en intégration pédagogique du numérique destiné à des enseignants postsecondaires en exercice. Les activités d'apprentissage et d'évaluation ont été revues, pour mettre l'accent sur la progression des apprentissages et le développement de la pratique réflexive. Le rôle de l'enseignant a été adapté, afin qu'il fournisse une rétroaction soutenue, rapide et davantage personnalisée. Les étudiants ont été sollicités pour remplir un questionnaire visant à comprendre leurs perceptions vis-à-vis ce cours (atteinte des objectifs, activités pédagogiques) et la pertinence de la NSE pour soutenir leur apprentissage. Il comportait des questions à échelle de Likert et des questions ouvertes, dont les réponses ont été analysés en suivant une démarche d'analyse de contenu thématique (Miles et Huberman, 2003).

Résultats

Dans l'ensemble, les répondants semblent favorables à la NSE, bien que certaines réserves soient émises. Le contexte de la formation (formation continue créditée) semble contribuer à cette

perception positive. La NSE permettrait de focaliser sur le développement professionnel plutôt que sur l'obtention d'une note. Les répondants font souvent référence à des émotions positives lorsqu'ils discutent de la NSE, comparativement à un système de notation traditionnel. La majorité indique que la NSE et les activités d'évaluation ont contribué à atteindre leurs objectifs d'apprentissage, à améliorer leur pratique professionnelle et à développer leur pratique réflexive. Quelques-uns indiquent que cela a développé leurs compétences métacognitives mobilisées durant le processus d'apprentissage.

Toutefois, certains tiennent un discours plus nuancé, qui montre une ambivalence relativement à la NSE, principalement liée au besoin de se situer relativement à l'atteinte des objectifs. Ils évoquent que la note chiffrée sert de point de repère, donc la NSE les empêche de se situer, d'autant plus que certains soutiennent que la rétroaction reçue serait parfois insuffisante pour combler cette absence.

Discussion et conclusion

En somme, les perceptions globalement favorables de la NSE soutiennent sa pertinence dans ce contexte de formation. Quelques pistes pour s'assurer du succès de la NSE émergent de ces résultats. D'abord, le contexte doit être propice et la note ne doit pas avoir une incidence majeure sur le cheminement académique et professionnel des étudiants. Il semble important de réfléchir aux implications d'une NSE au relevé de notes, lorsqu'il est utilisé pour l'admission dans un autre programme ou l'obtention de bourses d'études. L'usage de lettres de recommandations (Spring et al., 2011), ou d'un système avec mentions d'honneur (ex. Facultés de médecine dentaire aux États-Unis) sont probablement à considérer.

Un élément essentiel à considérer lors de l'implantation de la NSE est la refonte complète des évaluations et, conséquemment, des activités d'apprentissage en s'assurant de leur cohérence et d'un alignement pédagogique. L'adaptation de la finalité des évaluations (en soutien à l'apprentissage) et des objets évalués (apprentissage et progression) contribuent à la pertinence de la NSE en amenant les étudiants à progresser selon leur bagage initial. Les évaluations visent donc à soutenir cette progression, et la rétroaction les orientent vers les prochaines activités. Le succès ou l'échec ne sont alors plus associés à des critères normatifs et la réussite est définie au sens de Romainville et Michaut (2012).

La NSE implique de repenser le rôle de l'enseignant pour qu'il fournisse une rétroaction fréquente, contextualisée et personnalisée. Ainsi, les étudiants peuvent se situer et déterminer ce qu'ils doivent améliorer, tant en termes d'apprentissages que d'actions à prendre pour atteindre leurs objectifs. Nos résultats suggèrent que la rétroaction est cruciale, car elle constitue l'outil le plus adéquat pour les aider à se situer. L'usage de grilles avec des descriptifs clairs des attentes et des conditions de succès serait à intégrer, pour préciser les commentaires de l'enseignant et bonifier la rétroaction.

Bref, ces résultats globalement positifs nous encourage à maintenir la NSE dans ce cours et à poursuivre cette transformation dans le programme, tout en considérant les recommandations des étudiants pour les aider à se situer. Nous continuerons de documenter les perceptions des étudiants, afin de poursuivre la recherche sur les facteurs qui contribuent au succès de la NSE.

Références bibliographiques

- Bédard, D. (2017). *L'habitus – L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus de l'homo pedagogicus*, dans *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences* (Pelletier, P. et Huot, A. dir.). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec, Québec : Le Conseil.
- Deering, T. (2011). How should we evaluate student teachers? *Critical Questions in Education*, 2(2), 66-73.
- Doerger, D. et Dallmer, D. (2008). Maintaining high standards in a Pass/Fail practicum. *International Journal of Learning*, 15(5), 173-177.
- Hétu, M. (2019). Évaluer pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. 32(4), 3-11.
- Jham, B. C., Cannella, D, Adibi, S., Austin, K., Allareddy, V. et Petrie C. S. (2018). Should Pass/Fail grading be used instead of traditional letter grades in dental education? Two viewpoints. *Journal of Dental Education*, 82(12), 1258-1264.
- Nyström, K. (2018). When students are allowed to choose: grading scale choices for degree projects. *Studies in Higher Education*, 43(11).
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abetion dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/reussite-echec-et-abeton-dans-l-enseignement-supe--9782804168681.htm>
- Saint-Jean, M., Lafranchise, N., Lepage, C. et Lafortune, L. (2017). *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing. Accompagner, former et professionnaliser*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir cache dans l'agir professionnel, traduit de l'anglais par J. Heynemet et D. Gagnon-Heynemet. Montréal : Éditions Logiques.
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. et Moore Simas, T. A. (2011). Impact of Pass/Fail grading on medical students' well-being et academic outcomes. *Medical Education*, 45, 867-877.
- White, C. B. et Fantone, J. C. (2010). Pass-Fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advance in Health Science Education*, 15. 469-477.

(COM n° 45) Évaluer apprentissages avec un examen collaboratif en deux phases

Diane Leduc, Marie-Claude Petit, et Alexetre Bédard

****Résumé court****

Dans les milieux éducatifs comme dans plusieurs milieux de travail, les habiletés reliées à la collaboration s'imposent à l'embauche comme une valeur ajoutée. Plusieurs formations universitaires disciplinaires ont d'ailleurs la collaboration comme compétence transversale afin de répondre aux exigences des employeurs. Si la collaboration occupe dorénavant une telle place à l'université, c'est parce qu'elle comporte, étendue à l'appui bien des avantages tels qu'un engagement plus gret, des interactions entre pairs sous le signe de l'entraide, une réflexion individuelle plus fréquente (Heller, Keith, & Eterson, 1992; Johnson, Johnson & Smith, 2011). Cependant, la collaboration comporte aussi son lot de difficultés: gestion de conflits interpersonnels, confusion sur les rôles et responsabilités des membres de l'équipe, motivation, règles de fonctionnement peu explicitées, etc. (Gosselin-Picard, 2015; Tan & Phillips, 2011; Zhang & Wang, 2011).

L'intégration dans les cursus de formation de l'habilité à collaborer fait partie des défis de bon nombre d'administrateurs, d'enseignants et d'étudiants. Parmi ces défis, former adéquatement les étudiants tout autant que les enseignants à la collaboration en est un à considérer d'emblée. C'est pourquoi, pour prendre la collaboration de front, nous avons mené une recherche exploratoire dans deux cours universitaires en gestion comportant un examen collaboratif sommatif. Pour préparer les étudiants à cet examen, nous leur avons offert au préalable un atelier sur le travail en groupe restreint, issu du modèle des trois zones de Letry (2012). La présente communication fera état de cette recherche sur l'examen collaboratif sommatif en se concentrant sur les résultats concernant le fonctionnement des groupes dans la zone du travail du modèle de Letry (2010). Nous exposerons la problématique, le cadre de référence, la méthodologie de la recherche et les résultats.

****Résumé long****

Contexte et problématique

Bien qu'apprendre à collaborer se fasse notamment par le faire, soit en collaborant, la recherche et l'expérience démontrent que le seul fait de demeter aux étudiants de collaborer n'est pas garant d'un bon fonctionnement et qu'il faut bien les y préparer (Gosselin-Picard, 2015 ; Laberge, 2013 ; Shuman, Berterfield-Sacre & McGourty, 2005). Pourtant, des enseignants universitaires exigent régulièrement la réalisation de travaux d'équipe et utilisent la collaboration en classe pour moduler l'enseignement ainsi que pour susciter la participation et l'engagement des étudiants. Paradoxalement, la collaboration se reflète peu, voire pas du tout, dans les évaluations sommatives lesquelles se présentent, dans bien des disciplines, sous un format conventionnel: examens intra et finaux lors desquels les étudiants s'exécutent individuellement et reçoivent une rétroaction plusieurs jours plus tard (Gilley & Clarkston, 2014 ; Rieger & Heiner, 2014 ; Romainville, 2013).

Par ailleurs, la collaboration fait partie des compétences professionnelles dans bien des métiers et professions. Mais ici encore, les écrits démontrent que les étudiants sont peu préparés au travail de groupe et collaborent intuitivement en espérant que tout se passe bien (Laberge, 2013; Thomas et Kilmann, 2007). À l'université, il existe en effet peu de

cours portant sur l'ensemble des aspects de la collaboration et du travail en groupe. Si les étudiants sont formés à collaborer, les enseignants ne bénéficient pas plus de formation sur la collaboration adaptée pour eux (Laberge, 2013). Selon Shindler (2004), ceci n'est sans lien avec une sous-utilisation des examens collaboratifs sommatifs. Cela même si des centres de développement pédagogique proposent des ateliers visant à sensibiliser les enseignants à la collaboration (Langevin, 2007) et à la collaboration (Langevin, 2007) et à les accompagner dans la mise en place souvent prévue par l'enseignant en mode formatif qui est sans risque pour les étudiants. En mode sommatif, les enjeux différents, les étudiants doivent s'entendre, faire des compromis, lâcher prise parfois, accepter de ne pas avoir un contrôle constant de leurs apprentissages, prendre des risques, accepter de faire des erreurs, etc. (Shindler, 2004) **Cadrage**

La collaboration et le travail de groupe

La collaboration désigne des individus qui s'associent pour travailler ensemble à l'exécution d'une tâche avec un but commun (Mucchielli, 2009; Thomas & Kilmann, 2007). En trame de fond se trouvent l'interdépendance positive, une structuration concrète et des interactions directes (Cooper, McKinney & Robinson, 1991 ; Cooper & Mueck, 1990 ; Letry, 2010). Dans le cadre de notre recherche, le travail de groupe se définit comme une activité prétexte pour collaborer en misant sur un processus d'analyse de la dynamique de groupe comprenant l'auto-évaluation des individus et du groupe, des rétroactions efficaces et un cheminement vers des valeurs de collaboration (Laberge, 2013).

Aussi, nous prenons appui sur le modèle des trois zones de Letry (2010) dont le postulat de base est qu'il existe, dans tout groupe restreint, trois zones dynamiques, soit celles du travail, de l'affection et du pouvoir (Letry, 2010, p. 124). L'évolution du groupe se joue dans ces trois zones interdépendantes et dans leur interaction avec l'environnement. La zone du travail se caractérise par le réseau des relations se traduisant par une structuration et une division du travail qui permettent l'atteinte de la visée commune. À la zone de l'affection correspond la cohésion groupale favorisée par la mise en place d'un réseau relations affectives et par l'émergence d'émotions et de sentiments groupaux. Dans la zone du pouvoir, ce sont les enjeux d'émergence et de consolidation d'une structure de pouvoir et d'un leadership stables qui sont déterminants (Letry, 2010).

Les recherches sur l'examen collaboratif

Il existe plusieurs manières de faire des examens collaboratifs. L'examen en deux phases (*two-stage exam* ou test en groupe ou examen pyramidal) demeure cependant le plus courant (Cohen & Henle, 1995 ; Cortright, Collins, Rodenbaugh, & DiCarlo, 2003 ; Gilley & Clark-ston, 2014). Implanté pour la première fois en 2011 dans leurs cours de sciences à l'Université de Colombie-Britannique, l'examen en deux phases est bien documenté par Rieger & Heiner (2014). Aujourd'hui, il est utilisé dans plus de 50 cours dans cet établissement. L'examen en deux phases est relativement simple (Rieger & Heiner, 2014) :

- **Phase 1** (2/3 du temps alloué) : les étudiants font un examen individuel principalement à choix multiples. Cette portion est pondérée entre 75 et 90%.
- **Phase 2** (1/3 du temps restant) : en groupes de 3 ou 4, les étudiants entreprennent de discuter les réponses fournies individuellement dans le but de désormais

parvenir à un consensus sur les meilleures réponses possibles aux questions posées, tout en devant justifier leurs décisions. Cette portion de l'examen est pondérée entre 25 et 10% de façon à ce que les étudiants prennent au sérieux cette partie de la tâche.

Plusieurs recherches montrent les effets positifs de l'examen collaboratif : meilleure compréhension des contenus grâce aux clarifications faites en équipe, utilisation de processus cognitifs de niveau supérieur, réduction du stress aux examens, motivation plus élevée et perception plus positive du cours et des relations entre étudiants (Beilock, 2008; Cortright *et al.*, 2003; Gilley & Clarkston, 2014; Shindler, 2004; Zimbardo, Butler & Wolfe, 2003; Yuretich, Khan & Leckie, 2001). En revanche l'examen collaboratif, en particulier l'examen en deux phases, suppose moins de questions à répondre et un certain assujettissement à la composition des groupes, surtout s'ils sont composés d'étudiants dominants (Zipp, 2007). On note aussi une croyance forte que la collaboration ne profite qu'aux étudiants les plus faibles (Gilley & Clarkston, 2014 ; Leight *et al.*, 2012).

Pour notre recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Décrire les stratégies de fonctionnement des groupes lors d'un examen collaboratif en deux phases.
- Décrire les perceptions des étudiants sur l'examen collaboratif.

Dans le cadre de la présente communication, seuls les résultats liés à l'objectif 1 sont présentés.

Méthodologie

L'étude a eu lieu dans deux cours de premier cycle universitaire, l'un sur la gestion de projet et l'autre sur la gestion d'organisations culturelles, à l'Université du Québec à Montréal. Chaque cours est d'une durée de 45 heures en mode hybride (présence-distance) et ils sont offerts à l'automne 2019 à près de 250 étudiants. Le contenu est offert principalement par des exposés interactifs et inclus des activités à réaliser en groupe en classe et hors classe. Les apprentissages sont évalués par des devoirs (travail d'équipe et individuels) et deux examens.

Préalablement à l'examen collaboratif, nous offrons à chacun des groupes un atelier d'une heure portant sur le travail de groupe. L'atelier est élaboré à partir de recherches sur les groupes restreints et avec le modèle de Letry (2010) et il est précédé de la description du projet de recherche sur l'examen collaboratif et du consentement éclairé. Lors de la séance d'examen collaboratif, les étudiants seront répartis en groupes de trois à quatre. Des consignes précises sur le fonctionnement de l'examen ont été fournies et ils ont répondu oralement en équipe à la fin de l'examen aux questions suivantes liées aux trois zones du modèle de Letry (2010) :

- Comment les interactions se sont-elles déroulées durant l'examen ?
- Comment qualifieriez-vous la communication au sein de votre groupe. De quelle manière avez-vous structuré votre travail et partagé les tâches ? Expliquez.
- Comment avez-vous pris vos décisions pour en arriver à une réponse ? Comment avez-vous résolu les problèmes ?
- Dans votre groupe, quelqu'un a-t-il pris le leadership ? Si oui, comment cela s'est-il passé? Sinon, pourquoi pensez-vous qu'il n'y a pas eu de leader?

Pour cette communication, nous présenterons la problématique, le cadre de référence, la méthodologie de la recherche et les résultats des réponses des étudiants à ces quatre questions.

Mots-clés : évaluation, collaboration, université, groupes restreints, examen

Références bibliographiques

Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 339-343.

Cortright, R. N., Collins, H. L., Rodenbaugh, D. W. et DiCarlo, S. E. (2003). Student retention of course content is improved by collaborative-group testing. *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, 27(3), 102-108.

Gilley, B. H. et Clarkston, B. (2014). Collaborative Testing: Evidence of of Undergraduate Students. *Research et Teaching*, 43(3), 83-91.

Gosselin-Picard, E. (2015). *La perception du travail en équipe dans un contexte expérientiel chez les étudiants de l'École Polytechnique de Montréal*. Montréal.

Heller, P., Keith, R. et Etersson, S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics*, 60, 627-636.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Smith, K. A. (2011). Lecturing with informal cooperative learning groups. Dans J. Cooper et P. Robinson (dir.), *Small group learning in higher education: Research et practice* (p. 46). Oklahoma City, OK : New Forums Press.

Laberge, R.-P. (2004). *Formation au travail en équipe*. École Polytechnique Montréal. Letry, S. (2010). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: des principes et des exemples pour inspirer l'action*. Québec(Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Leight, H., Saunders, C., Calkins, R. et Withers, M. (2012). Collaborative Testing Improves Performance but Not Content Retention in a Large-Enrollment Introductory Biology Class. *Life Science Education*, 11, 392-401.

Rieger, B. G. W. et Heiner, C. E. (2014). Examinations That Support Collaborative Learning: The Students' Perspective. *Journal of College Science Teaching*, 43(4), 41-47.

Romainville, M., Goasgoué, R. et Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck.

Schuman, L. J., Besterfield-Sacre, M. et McGourty, J. (2005). The ABET "Professional Skills" - Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*, 94(1), 41-55.

Shindler, J. V. (2004). "Greater than the Sum of the Parts?" Examining the Soundness of Collaborative Exams in Teacher Education Courses. *Innovative Higher Education*, 28(4), 273-283.

Thomas, K. W. et Kilmann, R. H. (2007). *Méthode Thomas-Kilmann d'évaluation du comportement en situation de conflit*. Canada : Éditions Moonstone.

Yuretich, R. F., Khan, S. A., Leckie, R. M. et Clement, J. J. (2001). Active-learning methods to improve student performance et scientific interest in a large introductory. *Journal of*

Geoscience Education, 49 (2), 111-119.

Zimbardo, P. G., Butler, L. D. et Wolfe, V. A. (2003). Cooperative college examinations: More gain, less pain when students share information et grades. *Journal of Experimental Education*, 71 (2), 101-125.

Zipp, J. F. (2017). Learning by Exams: The Impact of Two-Stage Cooperative Tests. *Teaching Sociology*, 35 (1), 62-76.

(COM n° 46) La planification stratégique des universités canadiennes : pluralité de conceptions, pluralité de contextes

Catherine Larouche, professeure titulaire, Université de Québec à Chicoutimi
catherine.larouche@ugac.ca

Denis Savard, professeur titulaire, Université Laval denis.savard@fse.ulaval.ca

Lucie Héon, professeure titulaire, Université Laval lucie.heon@fse.ulaval.ca

Ashley Byrne, doctorante, Université Laval ashley.byrne.1@ulaval.ca

Camille Larouche, étudiante, Université Laval camille.larouche.2@ulaval.ca

Vincent Comlan Gomez, doctorant, Université Laval vincent-comlan.gomez@fse.ulaval.ca

Camille Larouche, étudiante, Université Laval camille.larouche.2@ulaval.ca

Vincent Comlan Gomez, doctorant, Université Laval vincent-comlan.gomez@fse.ulaval.ca

****Résumé court****

Notre contribution s'inscrit dans l'axe thématique : *L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?* Au cours des dernières décennies, les universités ont connu des changements profonds dans leur gouvernance et dans leurs pratiques, confrontées qu'elles sont à l'émergence de la société du savoir, aux développements démographiques, aux effets de la mondialisation, à la compétition accrue, au développement des technologies de l'information et à la fluctuation des conditions économiques (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011). Il importe d'établir le portrait des universités en fonction des changements qui les traversent, des logiques d'actions qui mènent à la planification et à l'évaluation et des conceptions qui les habitent. Cette communication présente des résultats d'une recherche en cours qui vise à analyser le processus de planification stratégique des universités canadiennes comme révélateur de ces changements dans différents contextes régionaux, provinciaux et institutionnels.

Pour produire une analyse typologique longitudinale et transversale des plans stratégiques des universités canadiennes, l'équipe de recherche financée par le CRSH analyse les plans stratégiques de 93 universités canadiennes sur deux exercices de planification (2 plans par université, soit 186 documents) selon la typologie de Larouche et coll. Un portrait de la diversité et de l'évolution des conceptions des universités canadiennes dans le temps et dans des contextes différents est présenté dans cette communication. Il permet de conceptualiser l'état actuel des universités au Canada et pourra servir d'outil pour éclairer les pratiques de planification et d'évaluation (Larouche et coll., 2016).

****Résumé long****

Problématique

« Higher education has changed more in the last 30 years than it ever did before » (Bruckmann, 2015, p. 163). Trois courants majeurs interreliés orientent les changements intervenus dans l'enseignement supérieur : la promotion de l'idéologie néolibérale, l'émergence d'un quasi-marché en enseignement supérieur et l'implantation de réformes basées sur le New Public Management (NPM) (Amaral et Magalhães, 2007; Bruckmann, 2015; Reed, 2002; Schuetz et Bruneau, 2004). Dans le contexte des changements profonds que vivent les établissements d'enseignement supérieur, le présent projet de recherche vise à analyser le processus de planification stratégique des universités canadiennes comme révélateur de ces changements. Dobbins, Knill et Vögtle (2011) relèvent un besoin de recherche empirique pour rendre compte de la complexité et de la diversité des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur et pour surveiller les changements qui s'y déroulent. La revue de littérature permet de constater que pour certaines provinces telles que le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique, des recherches en émergence s'intéressent à l'étude des plans stratégiques. Toutefois, ces recherches ne concernent souvent qu'un aspect ou une dimension faisant partie de la planification stratégique. (valeurs, pérennité, changement climatique, internationalisation, gouvernance, entrepreneuriat, reddition de compte, assurance-qualité) (Bouchard et al., 2015; Mueller, 2015; Menna et al., 2016; Viczko et Tascón, 2016; Buzzelli et Allison, 2017; Bégin-Caouette et al., 2018; Eastman et al., 2019) Il n'existe aucun modèle d'analyse des processus de planification stratégique qui tient compte de la diversité des universités. Les portraits provinciaux sont souvent effectués par étude de cas ou étude multicas, c'est-à-dire s'intéressant à la planification stratégique d'une faculté, d'une université et, en de rares situations, à plusieurs universités. Aucun portrait n'inclut jusqu'à maintenant une analyse de l'ensemble des documents stratégiques des établissements universitaires d'une province (hormis l'étude de la présente équipe sur le Québec) ou de l'ensemble des provinces. (Buzzelli et Allison, 2017; Liinamaa, 2018; Menna et al. 2016)

Objectifs

Le projet de recherche financé par le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada CRSH comporte deux objectifs spécifiques :

1. produire une analyse typologique longitudinale et transversale des plans stratégiques des universités canadiennes;
2. identifier les logiques d'action prédominantes privilégiées par les acteurs de la planification en fonction du contexte et de stratégies identifiables.

Cette communication se concentrera sur la présentation des résultats de l'objectif 1, en présentant les résultats de l'analyse typologique en fonction des contextes provinciaux, régionaux et institutionnels sur deux phases de planification stratégique dans le temps.

Démarche

Pour l'objectif 1, qui consiste à produire une analyse typologique longitudinale et transversale des plans stratégiques des universités canadiennes, 93 universités ont été analysées sur deux cycles de planification (2 plans par université, soit 186 documents). L'analyse a été réalisée selon la méthode de Morin et Chartier (Leray, 2011): Le contenu des plans a été divisé en sections (mission, vision, valeurs, orientations, objectifs, moyens), puis segmenté en unités de sens (mots, phrases, paragraphes) et codé à l'aide du logiciel QDA Miner suivant un double codage en fonction des sept conceptions (académique, service public, entrepreneurial, marché, politique, milieu de vie, apprenante) et des sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, modes d'évaluation, et critères de performance) de la typologie. Une

analyse de concordance interjuge a été réalisée pour assurer la validité du codage. Les occurrences sont compilées pour l'ensemble des universités (portrait général), par grete région (1. Atlantique; 2. Québec; 3. Ontario; et 4. Ouest), par province et par institution.

Cadre conceptuel

Le cadre de référence mobilisé pour l'analyse des plans stratégiques est la typologie des conceptions des universités de Larouche et coll.⁴⁸. La typologie de Larouche et coll. comporte sept types de conception (académique, service public, entrepreneurial, marché, politique, milieu de vie, apprenante) définis en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, modes d'évaluation et critères de performance). Une analyse documentaire (Larouche, Savard, Héon et Moisset, 2016) des énoncés de mission, de vision et de valeurs des plans stratégiques de 17 universités québécoises, menée selon des critères de clarté/consistance logique, d'exhaustivité et d'utilité (Sauvé, 1992), a démontré que les conceptions identifiées à l'aide de la typologie sont définies assez clairement pour être repérables dans les plans stratégiques, que ces conceptions recouvrent les réalités signifiantes présentes dans les documents analysés, que la typologie permet d'appréhender des contextes complexes et qu'elle s'avère assez sensible pour rendre compte de la diversité des situations (caractérisation des établissements).

Retombées et résultats anticipés

Le portrait de la diversité et de l'évolution des conceptions des universités canadiennes dans le temps et dans des contextes différents qui est présenté dans cette communication permettra de documenter les changements en cours dans les institutions universitaires, d'améliorer les pratiques de planification et d'évaluation institutionnelle des universités en précisant les conceptions véhiculées dans les plans stratégiques, leur cohérence avec les pratiques et les visions des institutions, en plus de comparer les conceptions et les orientations des universités au Canada dans différents contextes et de développer des avenues de recherche prometteuses pour l'élaboration d'outils de planification, de gestion et d'évaluation mieux adaptés à la réalité particulière des universités.

Conclusion

Le projet identifie la diversité des conceptions des universités en fonction de divers contextes et, par conséquent, enrichit la compréhension des contextes universitaires à travers le Canada. Les études futures pourront appliquer ces résultats pour améliorer les pratiques institutionnelles dans les dimensions étudiées : gouvernance, stratégie, enseignement, recherche et évaluation.

Implication pour la recherche et pertinence pour l'enseignement supérieur

L'analyse de planification stratégique qui tient compte de la diversité des universités est peu explorée. Au-delà de la validation de la typologie existante de Larouche et coll., ces résultats permettront de fournir un outil paradigmatique éprouvé pour une lecture à la fois différenciée et comparative des plans stratégiques des universités canadiennes et de développer de nouvelles pistes de recherche dans ce domaine.

Mots clés : contexte universitaire, différences régionales, planification stratégique, conceptions des universités, typologie

Texte de communication

⁴⁸ Voir Larouche, Savard, Héon, Moisset (2012) pour sa description complète. La typologie repose sur les travaux doctoraux de Larouche (Prix George-L. Geis, meilleure thèse sur l'enseignement supérieur au Canada, 2011).

Problématique

L'enseignement supérieur a changé plus que jamais dans les trois dernières décennies (Bruckmann, 2015). Les universités subissent des transformations liées à l'émergence de la société du savoir, aux développements démographiques, aux effets de la mondialisation, à la compétition accrue, au développement de technologies de l'information et à la fluctuation des conditions économiques (Dobbins, Knill et Vögtle, 2011). Trois courants majeurs interreliés orientent les changements intervenus dans l'enseignement supérieur : la promotion de l'idéologie néolibérale, l'émergence d'un quasi-marché en enseignement supérieur et l'implantation de réformes basées sur le New Public Management (NPM) (Amaral et Magalhães, 2007; Bruckmann, 2015; Reed, 2002; Schuetze et Bruneau, 2004). Afin de répondre à ces fluctuations économiques, à ce marché de plus en plus concurrentiel et à ces changements technologiques rapides, la responsabilisation des universités a entraîné une hausse des activités de planification et de production de rapports de reddition de comptes (Bessant, Robinson et Ormerod, 2015).

Les facteurs qui influencent le système d'enseignement supérieur sont extrêmement divers et complexes. Dobbins, Knill et Vögtle (2011) relèvent un besoin de recherche empirique pour rendre compte de la complexité et de la diversité des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur, pour notamment surveiller les changements qui s'y déroulent. Dans le contexte des changements profonds que vivent les établissements d'enseignement supérieur, le présent projet de recherche vise à analyser le processus de planification stratégique des universités canadiennes comme révélateur de ces changements. Cette analyse devrait permettre de comprendre la réponse des universités aux changements qui les traversent.

La recension des écrits permet de constater que pour certaines provinces telles que le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique, des recherches en émergence s'intéressent à l'étude des plans stratégiques. Toutefois, ces recherches ne concernent souvent qu'un aspect ou une dimension faisant partie de la planification stratégique (valeurs, pérennité, changements climatiques, internationalisation, gouvernance, entrepreneuriat, reddition de comptes, assurance-qualité) (Bégin-Caouette et al., 2018; Bouchard et al., 2015; Buzzelli et Allison, 2017; Eastman et al., 2019; Menna et al., 2016; Mueller, 2015; Viczko et Tascón, 2016). Il n'existe aucun modèle d'analyse des processus de planification stratégique qui tient compte de la diversité des universités. Les portraits provinciaux sont souvent effectués par étude de cas ou étude multi-cas, c'est-à-dire s'intéressant à la planification stratégique d'une faculté, d'une université et, en de rares situations, à plusieurs universités. Aucun portrait n'inclut jusqu'à maintenant une analyse de l'ensemble des documents stratégiques des établissements universitaires d'une province (hormis l'étude de la présente équipe sur le Québec) ou de l'ensemble des provinces (Buzzelli et Allison, 2017; Liinamaa, 2018; Menna et al., 2016). Les résultats présentés à ce colloque rendent compte des travaux réalisés dans le cadre du Programme Savoir du CRSH qui visent à : 1. analyser le processus de planification stratégique des universités canadiennes comme révélateur de ces changements en produisant une analyse typologique longitudinale et transversale des plans stratégiques des universités canadiennes (Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J.-J., 2012); et 2. identifier les logiques d'action prédominantes privilégiées par les acteurs de la planification (Masengesho, De Ketele et Bonami, 2009). Cette

communication présente spécifiquement une analyse typologique longitudinale et transversale des visions des plans stratégiques des universités canadiennes par régions.

Cadre conceptuel

La planification stratégique comme approche rationaliste classique est décrite comme « a process of anticipating change, identifying new opportunities, et executing strategy » (Voorhees, 2008, p. 79), l'amélioration étant un élément implicite du processus (Dooris, Kelley et Trainer, 2002; Mueller, 2015). Un plan stratégique est un document utilisé par l'organisation pour communiquer ses objectifs, les actions nécessaires pour atteindre ces objectifs, et tout autre élément crucial développé pendant le processus de planification (Bieler et McKenzie, 2017, p. 1160). La planification stratégique entame un processus qui engage des parties prenantes variées, incluant le personnel académique et professionnel, les étudiant.es, et autres représentant.es de la communauté (He et Oxendine, 2019; Hinton, 2012).

Les plans stratégiques sont généralement structurés en cinq parties : une description de la mission et de la vision de l'organisation; le contexte dans lequel évolue l'organisation ainsi que les principaux enjeux, les orientations stratégiques, les axes d'intervention et les objectifs retenus; les résultats visés (cibles) au terme de la période couverte par le plan; et les indicateurs de performance utilisés pour mesurer l'atteinte des résultats.

Pour définir la vision, nous nous tournons vers Mazouz et Leclerc (2011) qui décrivent la vision comme une représentation d'une situation future désirée qui comprend un ensemble de croyances et un but général à atteindre et qui guide l'organisation dans la gestion du changement souhaité.

Le cadre de référence mobilisé pour l'analyse des plans stratégiques est la typologie des conceptions des universités de Larouche, Savard, Héon et Moisset (2012). La typologie comporte sept types de conception (académique, service public, entrepreneuriale, marché, politique, milieu de vie, apprenante) définis en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, modes d'évaluation et critères de performance). Une analyse documentaire des énoncés de mission, de vision et de valeurs des plans stratégiques de 17 universités québécoises a démontré que les conceptions identifiées à l'aide de la typologie sont définies assez clairement pour être repérables dans les plans stratégiques, que chacune de ces conceptions recouvre des réalités signifiantes présentes dans les documents analysés, que la typologie permet d'appréhender des contextes complexes, et qu'elle s'avère assez sensible pour rendre compte de la diversité des situations analysées (Larouche, Savard, Héon et Moisset, 2016).

Il importe de noter que ces conceptions ne sont pas des types d'université mais des types de conception des universités. Une université peut incarner plusieurs conceptions simultanément, et elles ne sont donc pas mutuellement exclusives. Le tableau 1 présente en résumé les principales caractéristiques de chaque conception.

Tableau 1. Principales caractéristiques des 7 types de conception des universités de Larouche et al. (2012)⁴⁹

⁴⁹ Voir une description plus complète de la typologie dans l'article de Larouche et coll. (2012) <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/2429>

| Conception | Caractéristique |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Service public | La réponse aux besoins diversifiés de la société, l'accès à l'éducation, la démocratisation et la présence active de l'État |
| Marché | Une préoccupation pour la satisfaction de la clientèle, le positionnement stratégique et la concurrence |
| Académique | La recherche de la vérité, le développement du savoir, la rigueur scientifique et la liberté académique sont privilégiés |
| Apprenante | La multiplication des lieux de savoir et d'information, le décloisonnement, le développement de réseaux, et l'apprentissage organisationnel |
| Entrepreneuriale | Une présence de l'innovation, le développement, la vision, le goût du risque |
| Politique | La reconnaissance des intérêts divergents et la satisfaction des parties prenantes et une valorisation du changement social sont présentes |
| Milieu de vie | La présence du respect et de l'épanouissement de la personne, le développement durable, et le bien-être au travail |

Méthodologie

Les documents stratégiques ont été recueillis pour 93 universités des 146 universités au Canada, pour un total de 186 documents stratégiques canadiens sur deux exercices de planification (2 plans par université, soit 186 documents) pour une période de couverture de 1990 jusqu'à 2030. Les documents stratégiques incluent les plans stratégiques et pour certaines universités, en l'absence des plans stratégiques, des ententes de metats gouvernementaux ou des plans académiques qui portent un regard sur l'institution au complet, qui mentionnent la mission, la vision et valeurs qui sont préparés à des fins stratégiques.

Afin d'effectuer une analyse longitudinale des visions, les universités pour lesquelles au moins deux documents stratégiques consécutifs ont été retenues : soit 132 documents en provenance de 66 universités. Un sommaire par région indique que 18 documents proviennent des provinces Atlantiques (9 des 23 universités), 42 de l'Ontario (21 des 43 universités), 32 du Québec (16 des 21 universités), et 40 des provinces de l'Ouest (20 des 59 universités).

L'analyse a été réalisée selon la méthode de Morin et Chartier (Leray, 2011). Le contenu des plans a été divisé en sections (mission, vision, valeurs, orientations, objectifs, moyens), puis segmenté en unités de sens (mots, phrases, paragraphes) et codé à l'aide du logiciel QDA Miner suivant un double codage en fonction des sept conceptions (académique, service public, entrepreneuriale, marché, politique, milieu de vie, apprenante) et des sept dimensions (valeurs et principes, système de gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, modes d'évaluation, et critères de performance) de la typologie. Une analyse de concordance inter juge a été réalisée pour assurer la validité du

codage. Les occurrences ont été compilées pour l'ensemble des universités (portrait général), par grete région (1. Atlantique; 2. Québec; 3. Ontario; et, 4. Ouest), par province et par institution. Le présent texte fournit les résultats de la composante de la vision, en comparant les quatre régions du Canada.

Résultats

En comparant la section vision des plans stratégiques des universités canadiennes sur deux temps (figure 1), les résultats entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2) sont assez stables. Les universités canadiennes dans l'ensemble incarnent principalement dans leur vision les conceptions service public, académique, entrepreneurial et milieu de vie. Les résultats laissent présager de légers changements de pourcentage des occurrences des conceptions des universités dans la section vision des plans stratégiques sur ce profil global canadien : une légère augmentation des conceptions milieu de vie (3,8 %), service public (3,5 %), et marché (0,9 %) et une légère diminution de la présence des conceptions apprenante (-3,5 %), académique (-3,3 %), entrepreneuriale (-0,7 %) et politique (0,4 %).

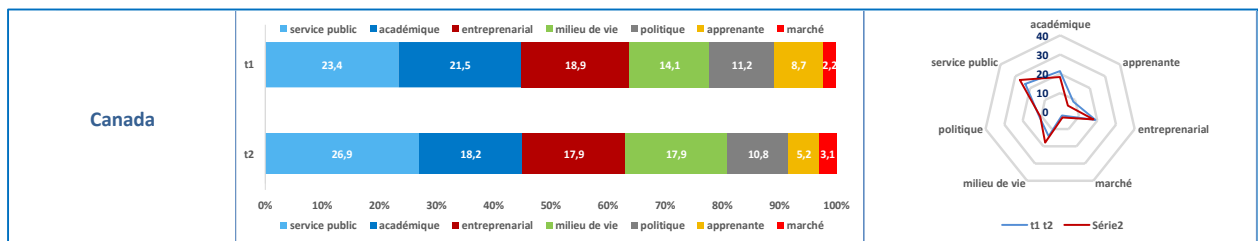


Figure 1
Pourcentage des occurrences des conceptions des universités
dans la section vision des plans stratégiques pour l'ensemble du Canada

Pour les deux provinces où l'on retrouve le plus d'universités, le Québec et l'Ontario, on peut voir une différence entre les deux provinces (t1) et (t2). Actuellement au t2, les conceptions prédominantes au Québec (figure 2) sont les conceptions académique, service public et milieu de vie, alors qu'en Ontario (figure 3), il s'agit des conceptions service public, entrepreneuriale et académique. Au Québec, il y a une légère augmentation (du t1 au t2) pour les conceptions politique (5,0 %), académique (3,1 %), milieu de vie (2,6 %), et une légère diminution pour les conceptions entrepreneuriale (-5,0 %), apprenante (-2,8 %), service public (-2,5 %) et marché (-0,7 %). En Ontario, on observe une légère augmentation pour les conceptions politique (4,4 %), milieu de vie (3,5 %) et marché (1,6 %) et une légère diminution pour les conceptions apprenante (-7,4 %), académique (-1,4 %), et service public (-0,9 %). Le pourcentage d'occurrences pour la conception entrepreneuriale n'a pas changé entre le temps 1 et le temps 2.

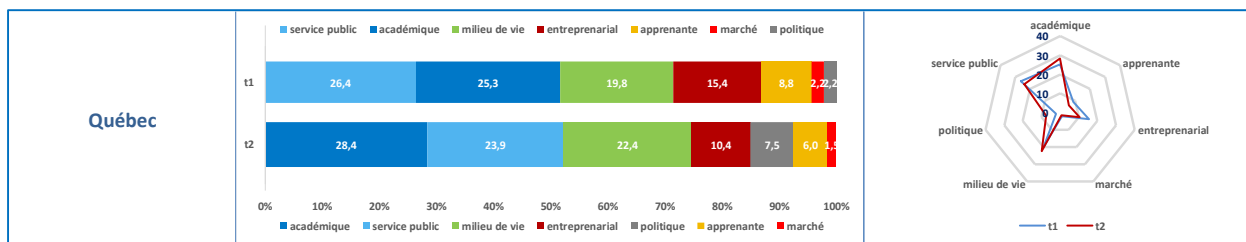


Figure 2
Pourcentage des occurrences des conceptions des universités dans la section vision des plans stratégique pour le Québec

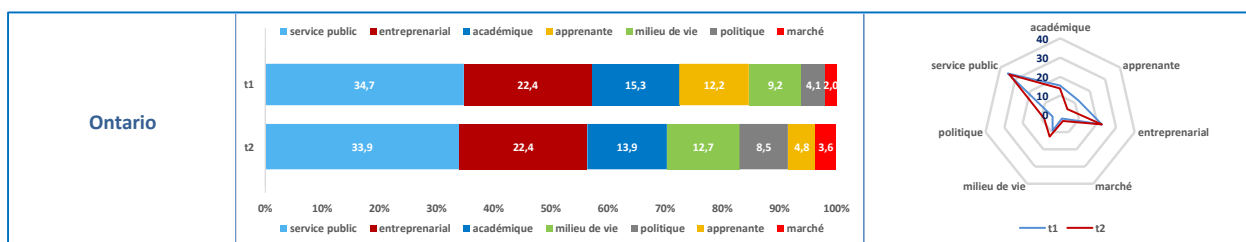


Figure 3
Pourcentage des occurrences des conceptions des universités dans la section vision des plans stratégiques pour l'Ontario

Pour les deux autres régions (Atlantique et l'Ouest du Canada), on observe des résultats plus variés. Pour la région Atlantique, les conceptions milieu de vie (11,7 %), politique (4,2 %) et académique (1,7 %) ont vu une légère augmentation entre le temps 1 et le temps 2 (figure 4). Les conceptions entrepreneuriale (-9,2 %) et marché (-0,8 %) ont diminué légèrement. La conception apprenante est passée de 7,5 % à 0 % en pourcentage d'occurrences. Le pourcentage de l'occurrence de la conception service public n'a pas changé.

Pour la région de l'Ouest, on remarque une augmentation pour les conceptions milieu de vie (10,1 %), service public (5,6 %), apprenante (2,6 %), marché (1,7 %), et une diminution pour les conceptions politique (-11,3 %), académique (-7,0 %) et entrepreneuriale (-1,7 %). Cependant, l'échantillon plus petit pour les régions de l'Atlantique et l'Ouest (9 cas et 20 cas respectivement), invitent à des interprétations prudentes et à l'approfondissement de ces résultats (figures 4 et 5).

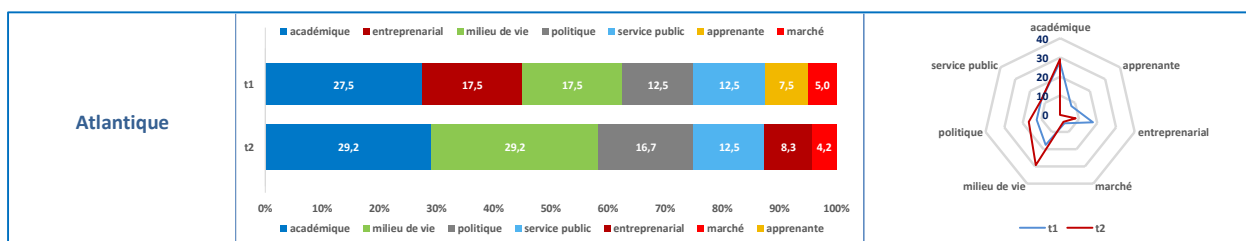


Figure 4
Pourcentage des occurrences des conceptions des universités dans la section vision des plans stratégiques pour la région de l'Atlantique

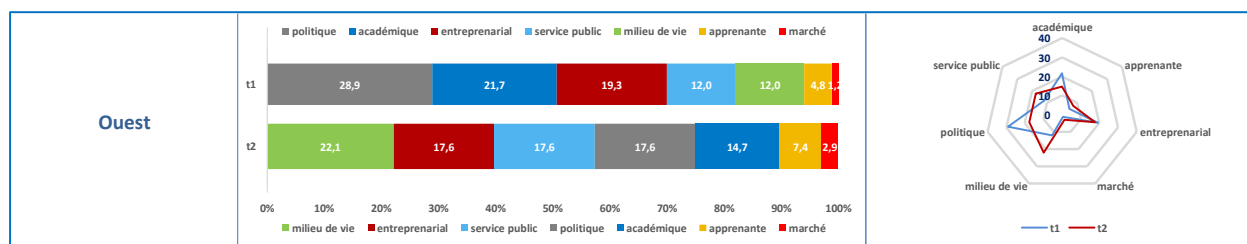


Figure 5
Pourcentage des occurrences des conceptions des universités
dans la section vision des plans stratégiques pour la région de l’Ouest

Discussion et conclusion

Les résultats confirment la diversité des universités, reflétée par la différenciation claire des quatre régions. Chacune des régions ayant des contextes distincts, on peut avancer que la diversité qui existe dans les visions est une représentation de la réponse stratégique des universités à leurs environnements complexes. Cependant, les résultats au niveau régional n’expliquent pas au premier abord les nuances du profil canadien agrégé. Chaque région présente une combinaison distincte de conceptions. Au Québec, on remarque une inversion entre les conceptions service public et académique, les conceptions milieu de vie et politique augmentent. En Ontario, les conceptions dominantes restent dominantes au fil du temps. Dans l’Atlantique, la conception dominante reste la même tandis que toutes les autres changent d’importance, cédant la place à une dominance partagée de l’académique et du milieu de vie. Dans le cas de la région de l’Ouest, la transition entre les deux temps est remarquable. Ces analyses sont purement descriptives et aucun test d’inférence n’a été effectué pour déterminer la signification de ces comparaisons et la taille d’effet de ces statistiques. Pour cette raison, nous ne sommes pas en mesure de confirmer si les analyses du changement entre le temps 1 et le temps 2 sont statistiquement significatives ni si ces résultats sont représentatifs de l’ensemble de la population universitaire régionale ou canadienne. Ces analyses préliminaires sont toutefois une bonne indication de la diversité des conceptions des universités canadiennes à l’égard des visions présentes dans leurs documents stratégiques.

Afin d’approfondir la compréhension de la diversité de l’occurrence des conceptions, les prochaines étapes de ce projet de recherche visent à documenter les autres éléments de la structure des plans stratégiques (mission, valeurs, orientations et objectifs) pour donner un vison d’ensemble des plans stratégiques et ancrer davantage les conceptions dans leur contexte.

Références

Amaral, A. et Magalhães, A. (2007). Higher education research perspectives. In P. B. Richards (Ed.), *Global Issues in Higher Education* (pp. 173–193). Hauppauge, NY : Nova Science Publishers.

Bégin-Caouette, O., Trottier, C., Eastman, J., Jones, G. A., Noumi, C., et Li, S. X. (2018). Analyse de la gouvernance systémique des universités au Québec et comparaisons avec quatre autres provinces canadiennes. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d’enseignement supérieur*, 48 (3), 1 – 22.

- Bessant, S. E. F., Robinson, Z. P., & Ormerod, R. M. (2015). Neoliberalism, new public management et the sustainable development agenda of higher education: History, contradictions et synergies. *Environmental Education Research*, 21(3), 417-432. Education Source.
- Bieler, A. et McKenzie, M. (2017). Strategic planning for sustainability in Canadian higher education. *Sustainability*, 9(2), 161.
- Bouchard, I., Boucher, M. — P., Ferlet, M., Lalete, C., Lavergne, N., Marois, S. et Bilodeau, A. (2015). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Enjeux et défis pour le Québec*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.
- Bruckmann, S. (2015). *Shifting Boundaries in Universities Governance Models: The Case of External Stakeholders*. *Higher Education Research in the 21st Century*, 8, 163-186. Récupéré le 2017-08-30, du site de la revue : <https://www.sensepublishers.com/media/2446-the-transformation-of-university-institutional-et-organizational-boundaries.pdf>
- Buzzelli, M. et Allison, D. J. (2017). Proposed Strategic Metates for Ontario Universities : An Organizational Theory Perspective. *Canadian Journal of Higher Education*, 47 (3), 170 — 191
- Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683. <http://www.jstor.org/stable/41477894>
- Dooris, M. J., Kelley, J. M., & Trainer, J. F. (2002). Strategic planning in higher education. *New Directions in Higher Education*, 116, 5-11.
- Eastman, J. A., Jones, G. A., Begin-Caouette, O., Li, S. X., Noumi, C. et Trottier, C. (2019). Provincial Oversight et University Autonomy in Canada : Findings of a Comparative Study of Canadian University Governance. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(3), 65-81.
- He, Y., & Oxendine, S.D. (2018). Leading positive change in higher education through appreciative inquiry: a phenomenological exploration of the strategic planning process. *Journal of Higher Education Policy et Management*, 41, 219 - 232.
- Hinton, K.E. (2012). *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*. Society for College et University Planning. [https://www.gcsu.edu/sites/default/files/documents/2021-07/Practical %20Guide %20to %20Strategic %20Planning %20in %20Higher %20Education Hinton %202012.pdf](https://www.gcsu.edu/sites/default/files/documents/2021-07/Practical%20Guide%20to%20Strategic%20Planning%20in%20Higher%20Education_Hinton%202012.pdf)
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance : Rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3), 45-64. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/2429>
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J.-J. (2016). Analyse typologique des plans stratégiques des universités québécoises. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(3), 18-40. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i3.188015>

- Leray, C. (2011) *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique-La méthode Morin Chartier*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Liinamaa, S. (2018). Negotiating a «Radically Ambiguous World» : Planning for the Future of Research at the Art et Design University. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3), 426-437.
- Masengesho, K., Bonami, M. et De Ketele, J.-M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques des conceptions et de pratiques de planification. *Revue française de gestion*, (195), 55-83.
- Mazouz, B. et Leclerc, J. (2011). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance dans l'Administration publique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Menna, A., Catalfamo, H. et Girolamo, C. (2016). Applied Entrepreneurship Policy : Ontario's Colleges in the Age of Globalization. *Educational Planning*, 23(2), 59-74
- Mueller, R. A. (2015). Do values drive the plan? Investigating the nature et role of organizational values in university strategic planning. *Tertiary Education et Management*, 21(1), 41-55.
<https://doi.org/10.1080/13583883.2014.998270>
- Reed, M. I. (2002). New managerialism, professional power et organisational governance in UK universities: A review et assessment. In A. Amaral, G. A. Jones, & B. Karseth (Eds.). *Governing Higher Education: National perspectives on Institutional Governance*, (Vol. 2). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schuetze, H.-G. et Bruneau, W. (2004) Less State, More Market : University Reform in Canada et Abroad. *The Canadian Journal of Higher Education*, 34 (3), 1-12. Récupéré le 2017-07-18 du site de la revue <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183464/183417>
- Viczko, M. et Tascón, C. I. (2016). Performing Internationalization of Higher Education in Canadian National Policy. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 1-18.

(COM n°47) *La Ruche* : un outil pour évaluer des interventions culturelles et artistiques dans le cadre d'une réforme éducative

Sophie Bricteux, Emilie Carosin, Caroline Lahaut et Marielle Vancamp

****Résumé long****

En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles), le monde de l'enseignement se lance actuellement dans une réforme d'envergure incarnée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Parmi les nombreux axes constitutifs de cette réforme, le « chantier 18 » entend valoriser, renforcer et coordonner la place des arts et de la culture à l'école dans une optique d'égalité entre les élèves, et instaurer un « parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA) qui suivra l'élève durant toute sa scolarité, de manière disciplinaire mais également transversale et interdisciplinaire.

Jusqu'à présent, malgré un consensus général sur l'importance de l'éducation artistique et culturelle, les expériences vécues par les élèves diffèrent considérablement, quantitativement mais également qualitativement : les projets d'envergure côtoient ainsi des activités très ponctuelles, et à côté des véritables expériences culturelles et artistiques vécues par certains élèves, subsistent pour d'autres des tâches parfois essentiellement occupationnelles. En effet, l'art, comme tout autre domaine, peut être enseigné de manière plus ou moins substantielle, et toutes les interventions culturelles et artistiques (séquences d'activités, projets, résidences... éventuellement dans le cadre d'un partenariat avec un artiste ou un opérateur culturel) ne se valent pas (Kerlan, 2013 ; Lauret, 2014).

Or, seules, la publication d'un nouveau référentiel et l'inscription du PECA dans les textes officiels ne garantiront pas que les élèves soient amenés à vivre d'authentiques expériences d'apprentissage : en Belgique francophone comme ailleurs dans le monde (Bamford, 2006 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Lauret, 2014 ; Winner et al., 2014), on observe un fossé entre les intentions affichées par les politiques éducatives en matière d'arts et de culture et leurs implémentations effectives.

La création d'un outil visant à évaluer, et par conséquent à améliorer la qualité des interventions culturelles et artistiques, était dès lors indispensable pour s'assurer d'une cohérence entre l'esprit du PECA et la manière dont celui-ci va s'implanter concrètement dans les écoles.

En éducation artistique et culturelle, les études et les modèles évaluatifs sont rares. Le concept de qualité, jamais absolu, émerge de l'interaction entre les publics (élèves, enseignants, directions, intervenants, familles,...) et les situations (écoles, apprentissages informels,...), dans un contexte historique, temporel, social, politique, géographique,... toujours singulier (Bamford, 2010). Plutôt qu'un modèle unique de qualité, les chercheuses ont donc envisagé les multiples indicateurs qui tendent à qualifier (ou à précéder) des interventions de qualité, en réalisant initialement un inventaire (non-exhaustif) des critères de qualité d'une intervention culturelle et artistique à partir d'un large corpus scientifique (rapports, articles, actes de colloques,...).

À partir des indicateurs rencontrés, le défi a été de construire un outil innovant, qui concerne toutes les interventions culturelles et artistiques, quelles que soient leur envergure (de temps et/ou de complexité) et les étapes de la scolarité envisagées, qu'elles soient menées par l'enseignant seul avec sa classe, en équipe transversale et/ou pluridisciplinaire ou dans le cadre d'un partenariat.

Trente-cinq indicateurs ont été définis, précisés en lien avec la littérature et illustrés par des exemples de mise en application. Toujours envisagés en lien avec l'intervention dans sa globalité, certains indicateurs, caractérisés par les chercheuses comme essentiels et incontournables, sont qualifiés de « conditions » ; d'autres constituent plutôt des « recommandations » plus ou moins pertinentes en fonction des contextes, des objectifs et des

types d'intervention concernés. Pour établir cette distinction, les chercheuses ont analysé cinq interventions extraites d'une banque de ressources mise à disposition par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un important travail a également été mené quant à la forme que revêtirait l'outil. Modulable, celui-ci se présente visuellement sous la forme d'une « ruche » en trois parties. Au centre se trouvent les effets pouvant être attendus puis potentiellement observés chez et/ou verbalisés par les élèves. Ces effets sont cernés d'une part par le microsystème, soit les indicateurs à destination des enseignants (et le cas échéant des intervenants), et d'autre part par le mésosystème, soit les indicateurs à destination des directions et équipes éducatives au sens large. La vision systémique de l'éducation culturelle et artistique (Latta, Thompson & Charlet, 2011) a permis d'accentuer le rôle de soutien à l'expérience d'apprentissage des élèves que peuvent endosser les différents acteurs impliqués dans le PECA.

Le développement de l'outil s'est fondé sur les principes énoncés par Pelàez Paz (2008), à savoir une procédure :

- simple et concrète ;
- qui, en revêtant des caractéristiques d'une auto-évaluation, inclut les équipes éducatives et contribue à l'investissement des différents protagonistes, tant dans les équipes éducatives (enseignants, direction, référents culturels,...) que parmi la sphère culturelle (artistes intervenants, opérateurs culturels,...) ou communautaire (familles, ressources locales,...) ;
- utile et fonctionnelle, puisqu'elle permet de réajuster rapidement les pratiques.

Chacune des parties de la Ruche peut être utilisée à différents moments de la conception et/ou de la mise en œuvre des interventions, et par différents acteurs, l'objectif étant d'apporter à ceux-ci des critères pour évaluer leurs interventions tout en leur fournissant des repères réflexifs pour renforcer la qualité des interventions culturelles et artistiques proposées aux élèves, en cohérence avec les objectifs du PECA et du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

La Ruche a été soumise à trois acteurs référents de l'éducation culturelle et artistique dont les remarques ont permis des ajustements, et une procédure de mise à l'essai dans des classes, en collaboration avec les acteurs concernés, est sur le point d'être lancée.

La manière dont les acteurs de terrain s'approprient une réforme éducative doit en effet être prise en compte lors de son implémentation (Lauret, 2014). Le peu de place actuellement accordé aux aspects culturels et artistiques dans la formation des enseignants peut constituer un frein à la mise en place du PECA. Si l'outil permet de construire un lien entre la réforme et les acteurs de terrain, ce lien ne pourra cependant subsister que si ces acteurs saisissent les enjeux et s'approprient les mesures du PECA. En représentant une ressource commune aux différents acteurs concernés, la Ruche ambitionne de renforcer la synergie entre ces acteurs, et de fournir des pistes de réflexion quant à la qualité des interventions culturelles et artistiques en Fédération Wallonie-Bruxelles et ailleurs.

Mots-clés : éducation artistique et culturelle, réforme éducative, outil d'évaluation, repères réflexifs, indicateurs.

Références bibliographiques

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130. doi : 10.4000/ries.1107

Bamford, A. (2010). Issues of global et local quality in arts education. *Encounters in Theory et History of Education*, 11, 47-66.

Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 102(4), 17-30. doi : 10.3917/sta.102.0015
- Latta, M. M., Thompson, C. M., & Charlet, W. (2011). Art integration as school culture change : A cultural ecosystem approach to faculty development. *International Journal of Education & the Arts*, 12(8). En ligne <http://www.ijea.org/>
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il greter l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Pelàez Paz, C. (2008). Évaluer pour savoir, évaluer pour progresser. Un modèle d'évaluation du programme MUS-E. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 59-68). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264183841-fr

(COM n° 48) Former les enseignants d'arts plastiques au développement d'outils d'évaluation

Emilie Carosin

****Résumé long****

L'évaluation en situation scolaire peut assurer différentes fonctions : diagnostique, pronostique, contrôle auxquelles les enseignants ne sont pas toujours formés. Par ailleurs, les visées de l'évaluation et l'agir évaluatif ne sont pas toujours questionnées. Et les enseignants sont peu équipés pour envisager l'évaluation dans une perspective démocratique, comme l'envisage Hadji (2012). C'est-à-dire, une évaluation qui contribuerait à plus d'équité au sein du système éducatif et au développement du pouvoir d'agir des élèves (Laveault, 2013). Plus concrètement, les enseignants (en particulier les enseignants en arts plastiques qui font l'objet de cette communication) sont peu outillés pour développer des outils d'évaluation qui accompagnent les élèves dans leurs apprentissages afin que chacun puisse réussir. Pourtant, ils disposent généralement d'un référentiel de compétences qui fournit des repères pour mieux se représenter l'idéal à atteindre et le chemin à parcourir par les élèves pour y arriver. Ce référentiel de compétences constitue un « système de références » (Figari & Tourmen, 2006) que l'enseignant peut exploiter pour guider les élèves dans leurs apprentissages. Il peut aussi être mis au service d'un espace réflexif et formatif partagé avec les élèves et mis au service de leurs apprentissages et de l'amélioration de l'enseignement.

Figari et Tourmen (2006) font l'hypothèse que « l'activité évaluative se caractériserait par la construction – ou la reconstruction – des référents » (Figari & Tourmen, 2006, p. 10). Dès lors, l'activité de l'enseignant consisterait à s'appropriier les référents, à les intégrer dans son enseignement et à les communiquer avec les élèves pour qu'ils puissent les élaborer et les « élucider » ensemble. Du côté des enseignants, l'appropriation et la construction de référents peut passer par le développement d'un outil d'évaluation qui permettrait de communiquer les critères d'évaluation (référents) aux élèves et de suivre leurs apprentissages en collaboration avec eux. L'implication des élèves dans l'évaluation s'inscrit dans une éthique de l'agir évaluatif telle que formulée par Hadji (1997) : « n'exercer son pouvoir d'évaluateur que s'il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué » (p. 25).

L'évaluation est ainsi envisagée dans une visée développementale et remplit une fonction diagnostique et pronostique dans le sens où elle va permettre de constater les acquis et de projeter l'activité du sujet dans d'autres situations (Chauvigné, 2018). Cette perspective s'oppose à une conception de l'évaluation contrôle ou de l'évaluation test communément acceptée qui intervient généralement en fin d'apprentissage et qui fournit un constat sur le niveau d'acquisition de l'élève. Toutefois, elle ne se soustrait pas à cette évaluation "contrôle". En effet, un outil d'évaluation peut (en partie) répondre à l'exigence institutionnelle qui demande un marquage temporaire des acquisitions des élèves sous la forme de notes ou d'appréciations. La différence réside dans le fait que les critères relatifs à ce marquage sont partagés avec les élèves dès le début du cours et qu'ils peuvent éventuellement être discutés avec ceux-ci. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, l'utilisation conjointe d'un outil d'évaluation avec les élèves peut leur permettre de s'appropriier les critères d'évaluation pour ajuster et diriger leurs apprentissages, mais aussi pour partager leurs questionnements et accomplissements avec leurs pairs.

Cette communication présente la trame méthodologique utilisée pour accompagner les étudiants de l'agrégation de l'académie royale des Beaux-Arts à Bruxelles dans le développement d'un outil

d'évaluation qui viendrait en soutien aux apprentissages en apportant et discutant des repères communs et leurs manifestations dans le travail des élèves. Ceci en vue de mieux cibler leurs besoins éducatifs. En d'autres mots, le travail consistait à concevoir un support qui matérialise l'évaluation-soutien d'apprentissage que prodiguent les enseignants. Pour Allal et Laveault (2009), « l'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (p. 102). Les différentes gestes de l'évaluatrice recommandés par Jorro (2006) ont été utilisés comme fondements pour développer un outil d'évaluation :

- définir l'objet à évaluer pour le rendre public et le problématiser,
- référentialiser pour soutenir le partage des valeurs et des normes à travers un travail de délibération et de négociation,
- interpréter en fonction du référentiel établi et des enjeux de régulation ;
- Conseiller : apporter des éléments de réflexion pour aider les évalués à prendre des décisions et réguler leurs actions,
- Communiquer pour contribuer au dialogue autour de l'action et à la valorisation des acteurs et de leurs actions.

Les étudiants ont été formés et accompagnés pour d'abord identifier le profil des élèves et les situations d'apprentissages problématiques dans lesquels l'usage d'un outil d'évaluation (qui fournirait des repères communs) pourrait être bénéfique. Ensuite pour cibler les apprentissages visés, les acquis nécessaires et pour visualiser la progression souhaitée pour les élèves. Ils ont ensuite été invités à réfléchir à un format attractif et réaliste au regard du contexte dans lequel ils enseigneront. Enfin lors du développement de l'outil, ils ont considéré les différentes fonctions de l'outil (inspirées par les travaux de Martin, 2012) afin que celui-ci puisse être accessible aux élèves (fonction de traduction), qu'il facilite la communication et le partage d'expérience entre les élèves (fonction de connexion), qu'il libère de la charge cognitive afin que les élèves puissent se concentrer sur la tâche proposée (fonction de déchargement) et qu'il permette d'obtenir un feedback des élèves pour évaluer l'état de leurs apprentissages (fonction de suivi).

Durant deux années consécutives, deux cohortes d'étudiants ont développé des outils d'évaluation pour l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire en suivant cette trame. La communication présentera à la fois les repères théoriques utilisés pour développer la trame méthodologique. Ceux-ci seront illustrés à partir des outils développés par les étudiants. Une réflexion a posteriori sera menée sur l'alignement entre les outils développés par les étudiants et la trame méthodologique afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence pour former les enseignants à une éthique de l'agir évaluationnel.

Références bibliographiques

- Allal, I., & Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'apprentissage. Prise de position formulée par la troisième conférence internationale sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107.
- Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluationnel. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7-26.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : de Boeck.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.

(COM n°49) L'évaluation de dispositifs et de politiques de formation : comment conjuguer des sources multiples ?

****Résumé long****

La Fondation *La main à la pâte* (LAMAP) œuvre pour renforcer l'éducation scientifique dans les écoles depuis de nombreuses années. Son objectif est de favoriser le développement de compétences et de connaissances en lien avec les savoirs scientifiques et les méthodes de la science (tels que préconisés dans les socles de compétences de l'Education Nationale) chez les élèves. Plus particulièrement, la plateforme numérique déployée par la Fondation LAMAP ces dernières années vise à renforcer la culture scientifique des enseignants et leurs compétences pour mettre en œuvre une pédagogie de l'investigation fondée sur des objectifs clairs, une communication de ceux-ci et une définition des notions scientifiques. La demete de suivi-évaluation de LAMAP concerne la mise en place d'un système d'évaluation permettant de vérifier l'utilisation et l'impact des outils pensés pour la formation à distance des enseignants de l'école primaire et du collège et des ressources pour faire la classe.

Ce système d'évaluation a pour objectifs généraux d'évaluer les effets déclarés par les enseignants qui suivent des tutoriels de la nouvelle plateforme numérique d'autoformation et des ressources pédagogiques qui y sont associées, afin de les améliorer. Il s'agit par ailleurs de développer un outil qui soit pris en main par l'enseignant et qui contribue au développement de compétences et de connaissances des élèves tout en assurant leur suivi-évaluation. Ce suivi inclut également les gestes professionnels utilisés par les enseignants.

Le développement de l'outil de suivi-évaluation s'articule autour de 3 phases :

- Une phase de conceptualisation du prototype sous format papier et numérique,
- Une phase de prise en main et test du prototype par des enseignants volontaires,
- Une phase d'analyse des données et d'ajustement du prototype (en cours actuellement).

Les membres de l'équipe LAMAP responsables du programme, de la conception des ressources et de la plateforme ont été activement impliqués dans ces trois phases. Le travail collaboratif réalisé avec ces derniers est brièvement décrit dans la suite du texte et permet de mettre en lumière les enjeux relatifs à la participation des différents acteurs (équipe LAMAP, chercheuse, enseignants testeurs, etc.) dans le processus d'évaluation. Ce dernier s'ancre dans une approche dite de recherche-intervention située à mi-chemin entre la recherche et le terrain: elle consiste à élaborer des connaissances qui ont à la fois une utilité pour les acteurs de terrain et un intérêt pour les sciences de l'éducation (Perez, 2008).

Pour initier le travail, un atelier de modélisation du programme (Porteous, 2009) et de visualisation des attentes de résultat a été conduit avec l'équipe LAMAP. La modélisation du programme a permis d'identifier les différents acteurs, les ressources et leurs objectifs et également d'avoir un aperçu des effets rapportés par les enseignants. Par ailleurs, cette modélisation a mis en exergue les objets d'évaluation sur lesquels l'équipe avait peu de visibilité, à savoir les apprentissages réalisés par les élèves et les gestes professionnels des enseignants.

Un des enjeux principaux de l'évaluation était donc de faire remonter ce qui se passe au niveau de la classe du côté de l'équipe LAMAP afin que, d'une part, cela apporte des indications précises sur les effets constatés chez les élèves par les enseignants et que, d'autre part, soient renseignés les gestes professionnels utilisés par les enseignants lors de la mise en œuvre des séquences proposées par LAMAP. Ceci, afin d'améliorer la pertinence et l'efficacité des dites ressources et éventuellement d'envisager un accompagnement personnalisé des enseignants sur le long terme.

Le passage des données du terrain au dispositif est un défi majeur qui avait déjà été relevé dans un contexte d'évaluation similaire il y a quelques années - voir l'évaluation du programme éducatif scientifique Les Savanturiers (Carosin & Demeuse, 2018). En vue de relever ce défi et à la lumière de cette expérience passée, il nous a semblé important d'explicitier les enjeux pour chaque acteur impliqué dans l'évaluation. Ceci afin de veiller à une meilleure prise en compte de ces enjeux lors de la conception des outils pour qu'ils contribuent à une meilleure communication et, in fine, à une meilleure synergie entre les acteurs. Tout au long du processus, à tour de rôle, les collaborateurs se sont portés garant des enjeux relevés pour les différents acteurs. Ainsi, l'expertise de l'équipe LAMAP dans l'enseignement de la démarche d'investigation a permis d'ajuster une première proposition de prototype afin que celle-ci colle à la réalité des enseignants et soit cohérente avec les ressources proposées. De même, l'expertise de la chercheuse dans le développement d'outil d'évaluation et étayée par le développement d'un cadre conceptuel a permis d'ancrer la réflexion dans les recherches conduites sur l'éducation scientifique, notamment sur ses enjeux relatifs au développement d'une culture scientifique (Albe, 2011; Coquidé, 2018; Orange-ravachol, 2018), la notion de sentiment d'efficacité personnelle pour comprendre l'engagement des élèves dans les sciences (Betura, 2009; Joët et al., 2011; Ritmayer & Beier, 2016; Webb-Williams, 2018).

Suite à cela, l'équipe LAMAP et la chercheuse ont réalisé un travail conséquent pour créer un référentiel d'évaluation en partant des supports d'évaluation déjà existants et de recherches conduites dans le domaine. Cela a fait ressortir la nécessité de fournir un référentiel stabilisé aux enseignants qui soit intégré systématiquement dans les ressources proposées par LAMAP.

L'outil développé est constitué de supports pour la classe (posters et fiches pour les élèves et les enseignants) qui permettent de récolter des traces qui seront utilisées pour renseigner, sur la plateforme numérique LAMAP, les compétences observées chez les élèves, celles qui sont explicitées et transférées par ceux-ci, ainsi que les notions scientifiques explicitées par la classe et les gestes professionnels des enseignants. Une quinzaine d'enseignants a été recruté sur la base du bénévolat pour tester l'outil et le module numérique développés pour cette évaluation. Les résultats seront disponibles à la fin de l'année 2021 et permettront d'ajuster la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'outil et par conséquent d'évaluer si un tel outil permet de renforcer les liens existants entre les pratiques de classes et les ressources produites par LAMAP.

Références bibliographiques

- Albe, V. (2011). Finalités socio-éducatives de la culture scientifique. *Revue française de pédagogie*, 174.
- Betura, A. (2009). *Self-Efficacy in Changing societies* (Digital ed). Cambridge University Press.
- Carosin, E., & Demeuse, M. (2018). *Rapport d'évaluation : des apprentissages savants et aventureux*.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01962598>
- Coquidé, M. (2018). Ignorance, hasard, incertitude, risque : des enjeux pour une éducation scientifique émancipatrice. *Recherches en Education*, 24.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
<https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Orange-ravachol, D. (2018). L'enseignement scientifique, entre émancipation et asservissement ? *Recherches en éducation*, 34.

- Perez, Y.-A. (2008). La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain. *Humanisme & Entreprise*, 288(3), 101-113. <https://doi.org/10.3917/hume.288.0101>
- Porteous, N. L. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. In *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 87-105). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ritmayer, M. ., & Beier, M. . . (2016). Overview : self-efficacy in STEM. In *Applying Research to Practice (ARP) Resources* (Vol. 100, Numéro October, p. 325-346).
www.engr.psu.edu/AWE/ARPresources.aspx
- Webb-Williams, J. (2018). Science Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy. *Research in Science Education*, 48(5), 939-961.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9592-0>

(COM n°50) Appropriation et circulation de savoirs professionnels en évaluation dans la formation à l'enseignement : une étude exploratoire

Morales Villabona F.

****Résumé long ****

Notre contexte est celui du canton de Vaud, en Suisse romete, où des impulsions sont en cours pour promouvoir une école à visée inclusive et repenser le cadre général de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation sommative participe à une orientation précoce des élèves à la fin des degrés primaires (10-12 ans). Depuis la rentrée scolaire 2021-2022, les disciplines artistiques, dont les Activités Créatrices et Manuelles (ACM), ont acquis un poids équivalent aux autres disciplines scolaires dans le calcul de moyenne qui conditionne l'orientation des élèves dans les filières des degrés secondaires. Au regard de ces évolutions récentes des prescriptions et des enjeux importants que revêt cette évaluation pour la suite du parcours scolaire des élèves, les enseignants doivent être mieux outillés pour évaluer les apprentissages dans les disciplines artistiques et développer des démarches et outils d'évaluation cohérents. Ce contexte déteint sur la formation initiale des enseignants.

A la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse) où nous enseignons, nous avons constitué un groupe de recherche composé de didacticiens des activités créatrices et manuelles et de spécialistes de l'évaluation des apprentissages scolaires. Nous intervenons dans deux modules de la formation initiale destinée aux enseignant·e·s généralistes des degrés primaires (un module transversal et un module de didactique), dans lesquels les savoirs professionnels en évaluation (Jorro, 2009) sont explicitement travaillés. Dans le cadre de ce projet, nous collaborons de manière à articuler nos cadres théoriques et à renforcer la cohérence de la formation.

Les contenus « transversaux » s'inscrivent dans la perspective de l'évaluation pour l'apprentissage (Assessment for Learning – Broadfoot et al., 2002). Dans ce cadre, les pratiques d'évaluation sommative sont interrogées du point de vue de leur cohérence (ou de leur « alignement curriculaire » – Etersson, 2002), en insistant sur l'articulation nécessaire entre enseignement, apprentissage et évaluation. L'enjeu pour les futur·e·s enseignant·e·s est de développer des compétences leur permettant de : 1) questionner les pratiques centrées exclusivement sur l'intuition pragmatique ou sur la mesure (De Ketele, 2012), et 2) concevoir et mettre en œuvre des pratiques d'évaluation sommative constructives (Pasquini, 2021), référées à des apprentissages et incarnées dans des contextes de classe.

Du côté de la didactique de l'art (et de la technologie), elle vise un enseignement des activités créatrices et manuelles fondée sur l'approche multivariée (Lubart et al., 2015) ainsi que sur l'évaluation globale de la créativité (Mastracci, 2011) et des gestes artisanaux (Roegiers, 2010). L'implémentation de cette nouvelle approche de l'évaluation, spécifique à cette discipline scolaire au sein de la formation initiale des enseignants, conduit les étudiants à questionner et déconstruire des pratiques enseignantes du terrain. Cette prise de recul inhérente aux savoirs abordés génère un questionnement sur la qualité et l'efficacité des scénarios pédagogiques mis en place. La question de l'évaluation est donc une thématique vive dans les disciplines artistiques et techniques.

Notre question de départ consiste à savoir comment les étudiant·e·s s'approprient et mobilisent les apports théoriques du module transversal sur l'évaluation dans le module de didactique des ACM pour lequel elles-ils doivent proposer une séquence d'enseignement et une grille d'évaluation des apprentissages des élèves. Nous partons de l'hypothèse qu'elles-ils pourraient avoir des difficultés à mobiliser ces contenus du fait que les modèles théoriques ne se recoupent pas explicitement et que des spécificités disciplinaires pourraient limiter l'utilisation d'un modèle plus général et pas suffisamment adapté aux objets de savoir de la discipline ACM (en particulier le processus créatif).

Pour répondre à cette question, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec cinq étudiant-e-s volontaires à la fin du deuxième module de formation suivi (didactique). Nous les avons sollicités pour présenter leur séquence d'enseignement et leur grille d'évaluation et pour justifier leur choix, dans une dynamique proche de celle des entretiens de remise en situation par les traces matérielles (Theureau, 2010). A partir d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021), nous identifions les savoirs mobilisés par les étudiant-e-s pour construire des outils d'évaluation sommative, leurs conceptions sur l'évaluation (systèmes de croyances, dimensions cognitives et affectives – Xu & Brown, 2016) et les tensions possibles auxquelles elles-ils sont confronté-e-s, au regard de la formation (ancrages théoriques de nos deux modules) et/ou de la mise en pratique sur le terrain. Des pistes de compréhension seront proposées quant à la manière dont des savoirs professionnels en évaluation sont construits et déployés en formation par les étudiant-e-s – dans une logique de confrontation entre savoirs de référence, savoirs référentiels et savoirs expérientiels (Nizet, 2013). Les analyses, actuellement en cours, nous conduiront à présenter des résultats en lien avec les dimensions mentionnées ci-dessus (savoirs mobilisés, conceptions sur l'évaluation, tensions).

Au-delà du bénéfice pour la formation des futur (e)s enseignant·es généralistes, notre travail de recherche nous incite à confronter nos cadres conceptuels et nos références sur l'évaluation des apprentissages scolaires. En outre, cette étude exploratoire (une nouvelle série d'entretiens est prévue pour l'année scolaire 2021-2022) sera pour nous l'occasion de réguler nos enseignements de manière à augmenter la cohérence de nos contenus de formation et à rendre les articulations théoriques plus explicites.

Références bibliographiques

- Eterson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? Dans L. Mottier Lopez & G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 195-210). De Boeck.
- Jorro, A. 2009. L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (dir.) *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 219-231). De Boeck.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. Armet Colin.
- Mastracci, A. (2011). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Disponible : <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>
- Nizet, I. (2013, janvier). *Construction de savoirs professionnels en évaluation : Étayages culturels d'enseignants formés en ligne* [actes de la communication]. 25^e colloque de l'ADMEE-Europe : Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ? Fribourg, Suisse. http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Nizet-ADMEE-2013.pdf
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5^e éd.). Armet Colin.
- Pasquini, R. (2021). *Quet la note devient constructive. Evaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Xu, Y. & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching et Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

(COM n° 51) Conjuguer des méthodes quantitatives et qualitatives pour évaluer un dispositif d'innovation pédagogique sur l'apprentissage et l'enseignement en économie à l'Université

Muriel Epstein et Laurent Gensbittel

****Résumé court****

Accompagner des pratiques d'innovation en éducation par la recherche permet d'inscrire les enseignants dans une dynamique de recherche où ils évaluent leur propre pratique (Rege Colet et al., 2011).

Lors de cette recherche, une équipe pluridisciplinaire a comparé les effets de deux formes de travaux dirigés (TD) en troisième année de licence d'économie: une classe a réalisé de courtes vidéos sur des mécanismes clés en macroéconomie, tandis que les autres classes recevaient les TD sous format usuel. Le cours d'amphithéâtre était le même pour tous les étudiants, ainsi que l'examen final. L'expérience a été étendue, mais modifiée, l'année suivante à cinq classes tests.

Cinq étudiants de la première vague ont été interrogés lors d'entretiens avant et après l'examen final. Les étudiants des deux vagues ont également répondu à un questionnaire en ligne. Les enseignants ont participé à des entretiens cliniques analysés selon la méthode de la théorie enracinée (Glaser & Strauss, 2010). Enfin, les données statistiques anonymisées des situations sociologiques et des résultats aux examens de Licence 3 concernant la totalité des étudiants ont été étudiées.

Les modèles quantitatifs ne concordent pas avec les entretiens qualitatifs. Les premiers montrent de bons résultats la première année bien que les étudiants "expérimentaux" ne se sentent pas préparés. La seconde année, c'est surtout un effet sur le développement professionnel des chargés de TD qui est perceptible dans les entretiens sans que cela ne se traduise quantitativement dans les notes des étudiants.

L'objectif de cette communication est de présenter l'articulation entre des méthodes quantitatives et qualitatives pour évaluer un dispositif d'innovation pédagogique. De fait, l'évaluation de l'expérience dépend de ce que l'on considère tant pour les étudiants (ressenti, résultats aux examens) que pour les chargés de TD (formation, sentiment de compétence, résultats réels pour les étudiants à l'examen).

Mots Clés: pédagogie, numérique, évaluation, méthodes, experimentation

****Texte de communication****

Introduction

En 2018-2019, une équipe composée de deux enseignants d'économie, d'une chercheuse en sociologie de l'éducation et d'un ingénieur pédagogique a conduit une classe de travaux dirigés de 31 étudiants en licence d'économie à l'université Paris 1 Panthéon Sorbonne à réaliser de courtes vidéos (4-5 minutes) sur des mécanismes clés en Macroéconomie monétaire internationale. Le groupe de TD a été tiré au sort parmi 2 groupes encadrés par le même chargé de TD qui étaient tous deux indiqués comme "TD expérimentaux". Le second TD, qui a suivi un parcours classique mais observé, a servi de groupe contrôle. Par ailleurs, 21 autres groupes (556 étudiants) recevaient les TD sous leur format usuel. Le cours

d'amphithéâtre quant à lui était le même pour tous les étudiants, ainsi que l'examen final.

Pour l'enseignante porteuse de projet, il y avait plusieurs objectifs, outre les objectifs pédagogiques liés à la matière et communs à tous les étudiants, portant globalement sur la maîtrise des principaux mécanismes de macroéconomie. D'abord il s'agissait de rendre les séances de TD plus efficaces en termes d'apprentissage que les TD classiques et donc de savoir si faire travailler des étudiants en groupes sur la production de vidéo, chaque groupe sur un sujet précis, pendant plusieurs séances se verrait sur les copies de l'examen final commun à tous les groupes de TD. Ensuite, il importait de pouvoir travailler des compétences transversales comme la créativité et le travail en équipe. Enfin, elle souhaitait, par l'expérience, former et fidéliser les chargés de TD, soit une dizaine de vacataires et doctorants. L'expérience a été renouvelée en 2019-2020 et transformée. En effet, elle a été élargie à 4 chargés de TD. Ainsi 10 groupes appariés (ayant le même chargé de TD et volontaires pour l'expérience) ont participé dont 5 groupes test (158 étudiants) et 5 groupes contrôles (150 étudiants), 6 groupes (220 étudiants) étaient eux en format usuel et hors expérimentation. Le contexte a cependant largement modifié les conditions d'expérimentation : diminution du nombre d'heures de TD passées de 12h à 10h, alourdissement du travail des étudiants en TD expérimentaux, contexte de grève des transports qui a retardé l'examen de 2 mois. Enfin, le cours est passé du dernier semestre de licence 3 au premier.

Cette communication examine les articulations entre les méthodes d'évaluation qualitatives et quantitatives d'une expérience qui visait simultanément l'amélioration des résultats pour les étudiants à l'examen et la professionnalisation des chargés de TD.

Cadre théorique

Accompagner des pratiques d'innovation en éducation par la recherche permet d'inscrire les enseignants dans une dynamique de recherche où ils évaluent leur propre pratique et progressent (Rege Colet et al., 2011). Le fait d'intégrer une évaluation par les étudiants de leurs cours favorise le développement professionnel des enseignants (Berthiaume et al., 2011; Younes, 2020). Reste qu'évaluer des dispositifs innovants nécessite une réflexion encore à conduire sur les cadres de références et les objectifs (Buard, 2020; Burton et al., 2013).

Bucheton et Soulé (2009) distinguent deux étayages de la part des enseignants : les postures de "contrôle" où l'enseignant est très guidant des postures de "lâcher prise" ou d'accompagnement dans lequel l'enseignant s'adapte à l'avancée des élèves ce qui favorise leur engagement.

Betura (2006) montre que le sentiment d'efficacité personnelle s'articule avec le comportement et l'environnement. Lorsque ces trois éléments sont alignés, alors les croyances renforcent le sentiment d'efficacité personnelle, dans le cas inverse, la personne peut adopter des comportements inadaptés.

Méthodologie

La première année, les TD tests et contrôle ont été observés lors de 5 séances chacune par les auteurs. Huit étudiants du TD expérimental ou du TD de contrôle ont été interrogés lors d'entretiens individuels ou collectifs par la sociologue avant ou après l'examen final. Les étudiants ont également répondu à un questionnaire

en ligne (n=174 dont n=59 pour les groupes expérimentaux et contrôles). Les deux enseignants d'économie ont répondu à des entretiens individuels non directifs, analysés selon la méthode de la théorie enracinée (Glaser & Strauss, 2010). Enfin, les données statistiques anonymisées sociodémographiques et les résultats aux examens de L3 concernant la totalité des étudiants (n=647) ont été étudiées.

La seconde année, ont été administrés un questionnaire à 2 ans pour les étudiants de la première vague (n=24) et un questionnaire en ligne aux étudiants de la seconde vague similaire à l'année précédente (n=136 dont 118 des TD expérimentaux et contrôle). Les grèves de transport ont fait diminuer le taux de participation et n'ont permis qu'une seule observation de classe. Cependant des TD filmés destinés à compenser le nombre d'heures de TD ont permis la visualisation de TD. Des entretiens non directifs de deux heures avec trois des quatre chargés de TD expérimentaux ont été conduits, des entretiens ont été menés avec deux étudiantes du quatrième chargé de TD. La modélisation quantitative avec les données sociodémographiques a porté sur 332 participants et non la totalité des 528 étudiants afin de disposer des notes du semestre précédent du fait du décalage du cours au premier semestre. L'année précédente, il avait été possible de récupérer les informations du premier semestre de Licence 3 pour tous les étudiants.

Les statistiques ont été faites avec des modèles de régression et des modèles ANCOVA pour l'essentiel afin de d'identifier l'existence d'un effet de différents facteurs sur les résultats des étudiants.

Résultats

Résultats académiques et apprentissages perçus par les étudiants

La première année, les résultats des étudiants de la classe expérimentale à l'examen final s'avèrent significativement supérieurs de 1,6 points (sur 20) à tous les autres étudiants de la promotion, une fois pris en compte les autres facteurs de réussite tels que les résultats obtenus aux examens du semestre précédent dans un modèle de régression linéaire. De manière intéressante, l'effet positif touche aussi bien les meilleurs étudiants que la queue de classe. La seconde année, les résultats quantitatifs sont peu significatifs (à part l'effet Hawthorne qui apparaît clairement). Pourtant les données qualitatives issues des entretiens (« je pense que je serai moins préparé pour le partiel car ça reste un partiel classique » Entretien collectif du 21 février 2019) et les données quantitatives issues des questionnaires pointent un problème de conscientisation des apprentissages qui peut apparaître avec les pédagogies actives ((Deslauriers et al., 2019)). A la question « A quel point le TD vous a-t-il aidé dans vos apprentissages ? », notée de 0 à 10, la moyenne est à 6,01 pour le TD expérimental et à 6,75 pour les autres TD la première année, à 5,83 pour le TD expérimental et à 8,15 pour les groupes contrôles la seconde année. Ainsi les étudiants des groupes expérimentaux se sentent significativement moins bien préparés que les autres, alors que, comme indiqué plus haut, la première année, leurs résultats sont significativement⁵⁰ meilleurs à l'examen de fin d'année, la seconde année, leurs résultats sont équivalents. On note donc une disjonction entre l'évaluation qualitative et quantitative.

Charge de travail des étudiants

⁵⁰ Les significativités sans autre précision correspondent systématiquement à des tests de Students avec une p-value <0.05

On peut faire une observation similaire sur la différence entre les perceptions et les chiffres concernant le temps de travail. Dans le questionnaire, plusieurs commentaires libres d'étudiants de TD expérimentaux pointent les aspects chronophages de la réalisation de vidéo (« l'idée de la vidéo est intéressante mais très chronophage », « Bonne expérience mais double de travail à effectuer », étudiants de la seconde année). Mais dans le même questionnaire, sur l'échelle d'effort ("Quel effort avez-vous mis dans le TD ?") et sur le temps de travail personnel, les étudiants de TD expérimentaux indiquent un effort et un temps de travail identiques voire inférieurs à ceux des autres étudiants.

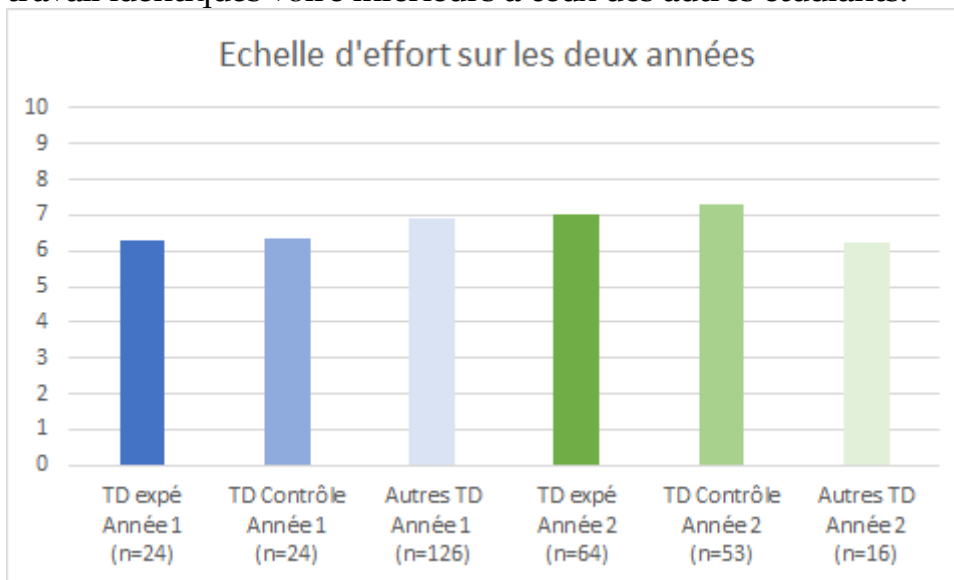


Figure 1 : Réponses au questionnaire des deux années à la question "Quel effort avez-vous mis dans le TD ?"

L'effort indiqué par les étudiants du TD expérimental est le plus faible la première année et est plus faible la seconde année que celui indiqué par les étudiants des TD contrôles.

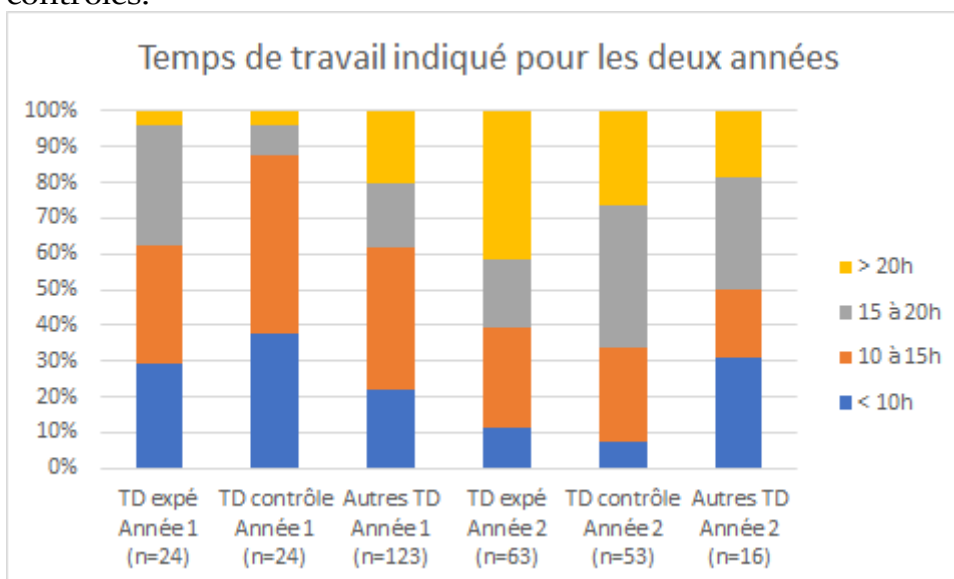


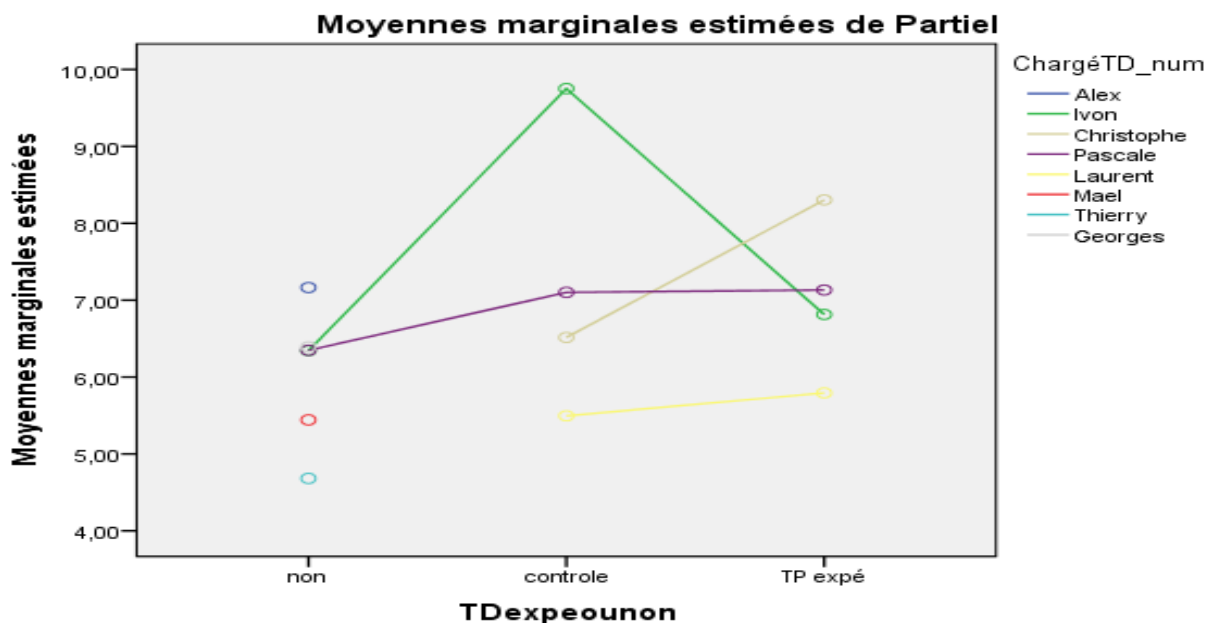
Figure 2 : Réponses au questionnaire des deux années à la question "Combien de temps personnel, en dehors des heures de TD, avez-vous consacré au TD ?"

Le temps de travail personnel indiqué par les étudiants du TD expérimental est plus faible la première année que celui des autres TD. La seconde année, les étudiants

des TD expérimentaux ont été plus nombreux à indiquer avoir travaillé plus de 20h, mais un peu moins nombreux que les étudiants des TD contrôles à avoir travaillé plus de 15h. Nous pouvons aussi constater une dissociation entre l'effort et le temps de travail la première année en comparant les indications des étudiants des TD expérimentaux et de contrôle, comme si les étudiants des TD expérimentaux affirmaient travailler davantage en ressentant moins l'effort. C'est sans doute à rapprocher de ce qui ressort de certains entretiens indiquant une motivation et une entraide accrue dans les groupes expérimentaux et le sentiment d'apprendre "sans chercher à apprendre" (étudiante 1 - juin 2019).

Effets des chargés de TD

La première année, le chargé de TD a été globalement très apprécié par les étudiants, certains affirmant même que la réussite de l'expérimentation lui devait beaucoup. La seconde année, il n'a pris en charge aucun TD mais a formé les chargés de TD impliqués dans l'expérimentation et ceux-ci pouvaient le solliciter en cas de besoin. Nous avons donc voulu voir si les résultats au partiel étaient différents d'un chargé de TD à l'autre et s'il pouvait y avoir un « effet des chargés de TD ».



Les covariables apparaissant dans le modèle sont évaluées pour les valeurs suivantes : semestre4 = 11,45921

Les moyennes non estimées ne sont pas représentées

Figure 3 : Résultats au partiel la 2nde année en fonction des chargés de TD

Nous constatons, à travers un modèle ANCOVA, que les résultats au partiel ont été les meilleurs pour les étudiants du TD témoin animé par Ivon⁵¹ avec une moyenne proche de 10. Les deux autres TD d'Ivon (TD expérimental et TD hors expérimentation) ont des résultats peu différents avec une moyenne proche de 6,5. La différence de moyenne entre TD expérimental et TD témoin n'est pas nette pour les groupes de Laurent et de Pascale. Par contre, les résultats sont meilleurs pour les étudiants du TD expérimental de Christophe que pour ceux de son TD témoin.

⁵¹ Alors que Brendan Harnoy-Vannier, chargé de TD de l'année 1 a été coauteur et est donc nommé sous son vrai prénom, les chargés de TD de l'année 2 sont anonymisés

Nous avons essayé de formaliser les postures des chargés de TD, telles que nous les avons perçues et/ou qu'ils ont pu nous les décrire au cours d'entretiens. Certains d'entre eux ont adopté une posture stricte, directive, pendant les TD expérimentaux à l'inverse d'autres adoptant une posture souple, plus adaptative et réactive. De même, certains étaient à l'aise avec la matière et l'expérimentation, sentiment que l'on peut rapprocher du sentiment d'efficacité personnelle (Betura, 2006) tandis que d'autres n'étaient pas à l'aise pour diverses raisons, voire adoptait une attitude fuyante (TD peu ou pas préparés, plusieurs absences), dans le cas de Christophe.

Le sentiment d'efficacité et la posture des chargés de TD

| Chargé.es de TD de la 2nde année | Sentiment d'efficacité | Posture souple (accompagnante) |
|---------------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Ivon | + | - |
| | | |
| | | |
| Pascale (comme Brendan la 1ère année) | + | + |
| Laurent | - | - |
| Christophe | - | + |

Tableau 1 : réalisé à partir des observations et entretiens indiquant la posture et le sentiment d'efficacité de chaque chargé.e de TD

L'articulation du tableau 1 avec le graphique Figure 3 tend à indiquer, d'une part, que les chargés de TD avec un fort sentiment d'efficacité aident leurs étudiants à surperformer là où les chargés de TD mal à l'aise, avec un faible sentiment d'efficacité, les font sous-performer. D'autre part, l'expérience a un effet positif dans le cas où les chargés de TD sont souples tandis qu'elle n'en a pas spécialement s'ils sont stricts, autrement dit qu'il y a une adéquation importante entre le style pédagogique du chargé de TD (strict ou souple) et l'expérience (en pédagogie active).

Notre hypothèse est que dans le cas d'un chargé de TD défaillant, Christophe, les étudiants ont vite compris qu'ils ne pouvaient compter que sur leur travail personnel. Ainsi, ses étudiants en TD expérimentaux ont eu accès à une méthode de travail de groupe en autonomie qui leur a permis de compenser son manque d'investissement, ce que n'ont pas eu ses autres étudiants. A l'inverse, les postures très guidantes de Laurent, dont l'ensemble des étudiants a sous-performé, et d'Ivon, qui a fait surperformer les siens, n'a sans doute pas permis aux étudiants de leurs TD expérimentaux de profiter de la dynamique du travail de groupe et de s'engager pleinement dans l'expérimentation.

Effets sur les chargés de TD

Concernant les aspects formateurs voire transformateurs de l'expérimentation sur les chargés de TD, on constate un changement de positionnement par et sur l'innovation pédagogique (« j'aurai plus confiance pour expérimenter [d'autres]

formats » Ivon la 2^{nde} année - « Pour moi, la vidéo c'est juste [...] un prétexte [...] pour changer la pédagogie dans le TD. [...] Si j'avais vraiment que moi, je pense que je ferais que des vidéos » Pascale, 2^{nde} année). Nous notons aussi ce changement de rapport au collectif lié à la dynamique de groupe et aux étudiants apprenant les uns des autres (« c'est le côté humain, qu'il y a eu avec l'expérience et le côté collectif de l'expérience. Humain et collectif : ça revient à ce que moi je disais sur la relation prof-élève, où je pense que c'est important de mettre de l'humain là-dedans mais ça revient aussi sur le côté de, apprendre des autres » Brendan, 1^e année). Ainsi, cette expérimentation a donné à l'équipe enseignante (professeur et chargé de TD) le sentiment de pouvoir progresser et l'a conduite à réévaluer ses pratiques pédagogiques.

Conclusion

Nous avons tenté dans cette étude d'articuler différentes méthodes de recherche pour comparer leurs résultats. Les modèles quantitatifs (régression) ne concordent pas avec les entretiens qualitatifs (type cliniques). Les premiers montrent de très bons résultats la première année là où les étudiants ne se sentent pas préparés et ont l'impression, en partie fautive, de travailler plus que les autres, avec un effort perçu moindre. La seconde année, c'est surtout l'effet sur la formation des chargés de TD qui est perceptible dans les entretiens, sans que cela ne semble aider ou pénaliser les étudiants sur les modèles quantitatifs.

Les modèles ANCOVA sur le contrôle d'un effet "chargé de TD" donnent des résultats variables qui, confrontés à l'analyse des entretiens avec les chargés de TD, montrent pourtant que la participation à une expérience est, en soi, formatrice pour eux, avec des effets de renforcement ou de déstabilisation de leurs pratiques pédagogiques selon des critères nécessairement qualitatifs. Le sentiment d'efficacité personnelle du chargé de TD semble avoir un effet positif sur l'ensemble des étudiants, et ce qu'une posture pédagogique souple semble renforcer les bénéfices de méthodes actives.

L'articulation entre les entretiens cliniques sur la vision des chargés de TD de leurs métiers et les résultats quantitatifs aux examens s'avère complexe. De fait, l'efficacité de l'expérience dépend de ce que l'on considère tant pour les étudiants (le ressenti, les résultats aux examens) que pour les chargés de TD (leur formation, leur sentiment de compétence, les résultats réels pour les étudiants à l'examen.) Le ressenti qualitatif des étudiants ainsi que leurs résultats aux examens amènent les enseignants à appréhender différemment leur conception pédagogique.

Bibliographie

- Betura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales (Revised). In F. Pajares & T. Urdan (Éds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, p. 307-337). Greenwich CT : Information Age Publishing.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, Art. 67.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Buard, K. (2020). Quelle auto-évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires du second degré ? Proposition d'un nouveau cadre d'analyse. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 75-104.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Art. 3-3.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Burton, R., Blais, J.-G., & Gilles, J.-L. (2013). TECHNOLOGIES ET ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, *Évaluation et enseignement supérieur* (1re édition, p. 85-106). De Boeck Supérieur.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201821936. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. <https://www.decitre.fr/livres/la-decouverte-de-la-theorie-ancree-9782200351175.html>
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching et Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 67, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>
- Younes, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : Dispositifs et transformations en jeu* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417>

(COM n°52) L'expert comme médiateur : un équilibre des pôles dans la situation d'évaluation

Alban ROBLEZ

****Résumé court****

Notre proposition vient interroger et mettre en lumière la fonction médiatrice de « l'expert » des certifications en formation professionnelle d'Animateur social (France). L'entrelac de différents contextes, et de leurs composantes évaluatives, s'éprouve à partir de l'expert comme un individu capable d'une appréhension et d'une conduite de la situation évaluative polyglotte et poly-épistémologique. Tout en devant conduire la certification dans des conditions normées et préétablies par l'autorité habilitante (macro), c'est à partir de données micro et mésocontextualisées qu'il doit établir son verdict. Notre problématique sera : comment « l'expert-e évaluateur » fait-il médiation entre les différentes significations évaluatives contextualisées ?

A partir de données de terrain (entretiens, observations participantes) et dans une approche phénoménologique pour analyser la situation d'évaluation, nous nous proposons d'identifier l'impact des différents contextes dans le vécu de l'expérience de la certification, après avoir donné à entendre comment la certification vient dessiner les contours de l'expérience, à partir de sujets en situation de certification : les « experts-évaluateurs ». Notre orientation nous fera analyser l'impact sous l'angle des significations qu'en reçoit « l'expert ».

****Résumé long****

Notre proposition s'inscrit dans le cadre de travaux de recherche, portant sur le vécu d'expérience de situations d'évaluation dans la formation d'adultes professionnelle. Notre terrain de recherche consiste en la formation certifiante et diplômante de niveau IV en France de « Animateur social ». Ses composantes contextuelles sont :

- elle est habilitée par un Ministère d'État, via une antenne régionale (niveau macro) et comporte des enjeux normatifs et évaluatifs régulés : contrôle de la qualité, dossier de recevabilité, compte-rendu des certifications, circonscription des « expert-es », professionnel-les habilité-es par l'antenne régionale et validation du chorum des « experts » intitulés « jury » pour chaque situation de certification ;
- elle se situe dans 2 sites mésos différents : 1. l'organisme de formation, où se déroule la formation professionnelle et l'un des deux types de certifications. 2. la structure d'alternance du stagiaire de la formation, où là aussi se déroule l'autre type de certification.
- Les « expert-es » ou « évaluateurs » (niveau micro) sont habilités par l'antenne régionale du Ministère via 2 processus : la « Formation des nouveaux experts » et l'ancienneté d'usage. En effet, la « Formation » est devenue obligatoire depuis Janvier 2020 ; auparavant, les « experts » étaient référencés par nomination directe d'un agent de l'antenne régionale (sur demande de l'impétrant comme sur sollicitation directe). Les « experts » apparaissent sur une « liste régionale » actualisée et accessible via le site internet de l'antenne. Elle est envoyée à tous les organismes de formation chaque année.
- Les situations de certification sont prescrites par le Ministère d'État via un référentiel de certification unique. Les évaluations portent sur des blocs d' « Unités capitalisables » (« UC »). Il existe 4 blocs pour la certification d'un diplôme.

La mise en congruence des 3 niveaux contextuels s'éprouve par « l'expert-e ». Il est la personne qui, plus que le candidat-stagiaire, ancre une situation d'évaluation pluricontextuelle : la certification des « U.C. ». Au niveau macro il a l'autorité déposée par son référencement à la

« liste des experts » régionale. Il est formé par les agents de l'institution. Enfin, un code déontologique et un référentiel de certification lui fait orienter son agir évaluatif dans une perspective mi-certificative à fonction sommative ; mi-herméneutique à fonction régulatrice de l'entretien. Au niveau méso il prend connaissance d'une situation – d'animation ou de projet – vécue au sein d'une structure habilitée dans laquelle est censée s'être passée ou se passe, tout dépend du régime de temporalité, un ensemble ou une situation homologuée comme certifiable. Ses connaissances en matière de complexités territoriales et des enjeux propres aux types de structures sont nécessaires pour situer la teneur de la proposition du cetidat-stagiaire comme plausible et viable « sur le papier ». Par ailleurs, l'expert-e est la plupart du temps un professionnel en fonction dans le champ de la certification. Il a par conséquent son propre contexte professionnel en back-ground qui oriente son regard évaluatif (un niveau méso incarné au micro du sujet). Enfin, il est au niveau micro lui-même un « contexte vivant » par la présence de son histoire et de celles autres en présence : un-e pair-e systématiquement – donc dans la même configuration et entrelac des contextes intériorisés – et le cetidat-stagiaire. La problématique traitée pour cette communication sera : comment « l'expert-e évaluateur » fait-il médiation entre les différentes significations évaluatives contextualisées : celle du référentiel de certification, celle des structures et de leurs enjeux normatifs et de fonctionnement, celles du cetidat-stagiaire pour qui la certification reçoit une signification parfois « vitale ». Comment conduire à la fois une mission de certification proprement instruite sur un référentiel, un entretien d'évaluation limité dans le temps et circonscrit dans un espace déterminé et une forme de mise en explicitation de preuves évaluatives en vue d'un verdict de certification, pour à chaque fois, un nouvel individu ? Au fond, prise sous l'axe 1, on pourra s'interroger sur quel sens l'expert lui-même donne-t-il dans cette *homéostasie* des contextes *sur le papier*, sur le plan administrativo-technique ? Cette homéostasie est au carrefour des différents contextes structurels de la situation, comme pôle objet ; les sensations, significations in situ et agirs évaluatifs du moment l'élément dynamique et moteur de la stabilité de la situation, du côté sujet, du côté de l'expert.

À partir de données de terrain (entretiens, observations participantes) et dans une approche phénoménologique pour analyser la situation d'évaluation, nous nous proposons d'identifier l'impact des différents contextes dans le vécu de l'expérience de la certification, après avoir donné à entendre comment la certification vient dessiner les contours de l'expérience, à partir de sujets en situation de certification : les « experts-évaluateurs ». Notre orientation nous fera analyser l'impact sous l'angle des significations qu'en reçoit « l'expert ». Comme mise en perspective, il sera intéressant de croiser les premiers résultats de cette enquête avec le contenu de la « Formation des nouveaux experts », programmatiques comme ceux éprouvés lors notamment d'une journée de formation observée. Ceci, afin d'observer comment cette posture de médiation se dessinerait-elle, sur le plan pédagogique de l'environnement macrocontextuel – donc visé comme un contenu de formation – comme celui expérientiel microcontextuel de l'expert-e lui-même.

Mots-clés : certification en formation professionnelle, homéostasie administrative, expert, médiation des significations contextuelles, phénoménologie

(COM n° 53) Croisement de contextes différents dans les études auprès des jeunes enfants : quels enjeux méthodologiques sur la conception et l'évaluation des instruments de collecte de données ?

Lamprini Chartofylaka, Lise Parent, Thierry De Lacaze, Thomas Forissier et Antoine Delcroix

****Résumé court****

Dans le cadre d'une expérimentation qui visait l'étude de l'usage des technologies éducatives pour l'enseignement en contexte, deux classes d'élèves de 9-10 ans, l'une de la Guadeloupe et l'autre du Québec, ont été amenées à travailler ensemble sur différents aspects du développement durable liés au sucre, soit le sucre de canne en Guadeloupe et le sirop d'érable au Québec.

Nous avons recueilli, à l'aide d'un questionnaire, les conceptions que se font les élèves du sucre, avant et après l'expérimentation mise en place. Cependant, catégoriser la contextualité des conceptions pose un défi méthodologique. Est-il possible d'évaluer la dimension contextuelle de conceptions des apprenants issus de divers contextes à travers une rédaction uniforme des questions ? Ou encore, comment construire une catégorisation uniforme permettant la comparaison des réponses d'échantillons hétérogènes ?

Pour répondre à ces questions, nous aborderons tout d'abord le processus de conception et de développement de questionnaires « sensibles au contexte », puis discuterons des spécificités d'analyse et de traitement des réponses relatives aux contextes. Nous présenterons des pistes de réflexions méthodologiques pour rédiger et analyser des questionnaires, comportant une dimension contextuelle ou s'adressant à des élèves de deux ou plusieurs contextes.

Mots-clés : questionnaire, conception, évaluation, divers contextes, élèves du primaire

****Texte de communication****

Introduction

Des études antérieures (Majid et al., 2018) montrent que les activités cognitives d'un individu, comme la perception sensorielle et la description linguistique d'un objet, peuvent différer d'une culture à l'autre. (Mollard-Desfour (2008), en prenant l'exemple de différentes couleurs et leurs nuances et en décrivant les éléments naturels, relève que « [...] si des passages se font entre langues, des différences parfois fondamentales s'observent dans les significations, dans les conditions d'emplois, les connotations ; et les traductions se révèlent particulièrement délicates. »).

Pour développer une démarche d'investigation dans un contexte particulier, Bengtsson (2016) souligne des connaissances préalables sur ce contexte. Ces connaissances sont utiles au chercheur pour l'aider à comprendre la culture de la population cible. Pour le développement d'un instrument de recherche, comme un questionnaire, la question de l'équivalence conceptuelle, évoquée dans le travail de Cheton et Bartikowski (2010) montre l'importance de la prise en compte des normes (sur les objets, les stimuli et les comportements) existantes dans les cultures ou les pays différents. En

outre, la notion de la variation diatopique (Gadet, 2007) exprime que l'usage d'un mot peut se diversifier selon l'espace géographique du locuteur.

Projet TEEC

Dans cet article, nous utilisons des données collectées entre 2017 et 2019 dans le cadre du projet Technologies éducatives pour l'enseignement en contexte (TEEC) (Anjou et al., 2022; Forissier et al., 2017) qui se sont déroulées de 2017 à 2019, soutenu par l'Agence nationale de la recherche France (ANR) et le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

Des apprenants de différents contextes francophones, celui de la Guadeloupe et celui du Québec, effectuent un travail collaboratif en petits groupes de 4 à 5 participants sur un objet d'étude commun. Leur collaboration se fait à travers des activités synchrones et asynchrones, dans une approche d'enseignement basée sur les effets de contexte (Anjou, 2018; Chartofylaka, 2022; Forissier, 2019).

Contextes et effets de contextes

Le mot « contexte » désigne « [...] un ensemble de facteurs qui forment l'environnement dans lequel se passe une situation ou qui permettent de comprendre et d'analyser un être, une action, un énoncé. » (De Lacaze, 2015, p. 95). Dans le cadre du projet TEEC, au cours du processus d'enquête, les élèves interprètent les informations de leur contexte en échangeant et en discutant avec leurs pairs basés dans l'autre contexte. Les effets de contextes se manifestent : (a) soit par un décalage entre une conception portée par un acteur (ici l'apprenant) et une observation du réel ou de l'environnement qui l'entoure ; (b) soit par un décalage entre les conceptions portées par deux acteurs ou plus se manifestant lors d'interactions dans des séquences collaboratives (Anjou, 2018; Forissier, 2019).

Problématisation et questions de recherche

Des dispositifs ont été mis en place dans le cadre de ce projet pour le recueil de données dont des questionnaires en pré-test et post-test remplis par les élèves participant à l'étude. Cependant, catégoriser la contextualité des conceptions des apprenants issus de deux contextes différents est un défi méthodologique.

Il nous revient donc à savoir :

- s'il est possible d'évaluer la dimension contextuelle des conceptions des élèves de divers contextes à travers une rédaction uniforme des questions ;
- et comment développer une catégorisation uniforme permettant la comparaison des réponses d'échantillons hétérogènes.

Pour aborder ces questions, nous nous focalisons sur une des expérimentations TEEC portant sur l'étude du sucre de canne (contexte de la Guadeloupe), et du sirop d'érable (contexte du Québec),

produit composé à tant de 68% de glucides, dont 80% de saccharose. Les élèves ont été amenés à travailler ensemble pour mieux comprendre différents aspects reliés aux produits sucrés (biologie, santé, économie, agriculture, histoire, culture, etc.). Elle s'est déroulée entre février et avril 2018 et a concerné des élèves de 9 à 10 ans (23 du CM1 en Guadeloupe, 26 de la 4^{ème} au Québec).

Description générale de l'instrument de recherche

Nous aborderons, dans un premier temps, les caractéristiques générales du questionnaire développé dans le cadre de cette expérimentation.

Ce questionnaire (Tableau 1) comprend un ensemble de questions visant à recueillir les conceptions des élèves sur le sucre. Dans la phase du post-test, deux questions ont été ajoutées (questions 13 et 14) visant à recueillir le ressenti des élèves par rapport à leur participation dans cette expérience.

Tableau 1 : Questionnaire de l'expérimentation sur le sucre de canne et le sirop d'érable

| | Question | Type de questions | Phase (prétest vs. posttest) |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------|
| 1a. | Quet je dis « sucre », à quoi penses-tu ? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 1b. | Quet je dis « sirop », à quoi penses-tu ? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 2 | Le sucre ou le sirop vient d'un végétal, lequel ? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 3 | Dessine cette plante/cet arbre. | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 4 | Cette plante ou cet arbre a-t-elle ou a-t-il été amené(e) dans ton pays ? Si oui, quet? | Fermée à choix multiple - Si oui, question ouverte | Pré-test / Post-test |
| 5 | Quelle est la durée de vie de cette plante, de cet arbre? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 6 | Des produits chimiques sont-ils utilisés pour faire pousser cette plante/cet arbre ? Si oui, lesquels ? | Fermée à choix multiple - Si oui, question ouverte | Pré-test / Post-test |

| | | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------|
| 7 | Explique en quelques mots comment le sucre ou le sirop est produit à partir du végétal. | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 8 | Comment (a) et quel (b) consommes-tu ce produit ? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 9 | Connais-tu d'autres organismes végétaux à partir desquels le sucre peut être produit ? Lesquels ? | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 10 | Cite des maladies liées à la surconsommation de sucre. | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 11 | Cite trois produits faits avec du sucre ou du sirop. | Ouverte | Pré-test / Post-test |
| 12 | Quel est « l'élément » que l'on retrouve en grande quantité dans le sucre ? | Fermée (à choix multiple) | Pré-test / Post-test |
| 13 | Qu'est-ce que tu as appris pendant les échanges avec les élèves de l'autre classe ? | Ouverte | Post-test |
| 14 | Ecrire en quelques mots ou/et dessine ce qui t'a impressionné. | Ouverte | Post-test |

Les questions ont été conçues par l'équipe de recherche et validées ensuite par les équipes pédagogiques des classes concernées. Les questionnaires incluent des questions de différents types (ouvertes et fermées à choix multiples) et ont comme objectif de caractériser les conceptions des élèves par rapport à l'objet d'étude. À des fins de comparaison, le questionnaire est identique pour les élèves de la Guadeloupe et du Québec.

Enjeux méthodologiques

Sur la conception de l'instrument

Un premier axe de réflexion présenté ici concerne la dimension contextuelle lors de la rédaction d'un questionnaire adressé à des élèves de divers contextes. La formulation de certaines questions utilise des termes spécifiques comme « plante », désignant la canne à sucre, et « arbre », faisant référence à l'érable (approche 1). D'autres questions privilégient des termes qui appartiennent aux deux contextes comme « sucre » et « sirop » ou des termes plus décontextualisées comme « végétal » pour remplacer « canne à sucre (plante) » et « érable (arbre) » (approche 2). D'un point méthodologique, le choix du terme employé à une question vise à conduire les élèves à répondre en donnant des exemples qui sollicitent uniquement leur contexte, l'autre contexte ou les deux contextes concernés.

Nous avons testé ces deux approches dans le questionnaire. Les questions 1a et 1b séparent les termes « sucre » et « sirop » et les élèves sont invités à s'exprimer sur les deux concepts étudiés. Ces questions permettent de mettre en place des catégorisations sur la contextualité des réponses obtenues et donc d'évaluer le degré de contextualité des conceptions des élèves. Les questions 2 à 8 utilisent un libellé général permettant une réponse correspondant à son propre contexte, aux deux contextes ou à aucun de ces contextes. Il est probable que l'interprétation faite par l'élève soit conservée comme un « fils conducteur » pour l'ensemble du groupe de questions, ce qui constitue une démarche de contextualisation menée par l'élève. Ainsi, on peut caractériser le degré de contextualisation des conceptions de l'élève. Dans la question 9, il est demandé aux élèves d'identifier d'autres organismes végétaux à partir desquels le sucre peut être produit. Ceci correspond à l'expression d'un choix alternatif par rapport à son contexte. Il s'agit d'un questionnement de contextualité proche de celui des questions 1a et 1b. Les questions 10 à 12 portent sur des objectifs d'apprentissage identifiés dans le projet. La question 13 concerne la satisfaction des élèves sur leur participation à l'expérimentation et la question 14 leur demande d'exprimer un élément les ayant impressionnés.

Sur l'évaluation de l'instrument

Un deuxième axe de réflexion présenté ici concerne l'analyse des résultats et notamment les catégorisations de contextualité et de contextualisation des réponses des élèves. Est-il possible d'utiliser des catégories uniformes pour définir le rapport à des contextes différents ? Les réponses fournies par les élèves de Guadeloupe et du Québec à ces questionnaires, nous ont permis de créer des modalités de traitement a posteriori. Ces modalités de traitement visent à explorer le sens et la valeur que les élèves attribuent au contexte, qu'il s'agisse du leur ou de celui de leurs homologues.

Dans cet article, nous prenons comme exemple la première question du questionnaire (Question 1), ainsi formulée de la manière suivante en deux parties :

- 1a) Qu'est-ce que tu penses « sucre », à quoi penses-tu ?
- 1b) Qu'est-ce que tu penses « sirop », à quoi penses-tu ?

Les élèves ont eu à leur disposition quatre champs vides pour répondre à chaque partie de la question.

Nous détaillons deux catégories de traitement des réponses, conçues a posteriori, en fournissant des exemples illustratifs.

La première catégorie, intitulée « Caractéristiques associées et attribuées » au mot « sucre » et au mot « sirop » porte sur les caractéristiques que les élèves associent à ces deux concepts. Les mots ou les phrases repérés sont classifiés selon les modalités suivantes :

- Modalité 1a.1 « Description de l'objet » (couleur, texture, forme, opinion et autres...);
- Modalité 1a.2 « Processus de fabrication » (culture, étapes et processus d'agro-transformation soit pour le sucre, soit pour le sirop et autres...);

- Modalité 1a.3 « Produits faits/associés avec le sucre » (articles à base de sucre, ingrédients qu'on utilise avec le sucre pour cuisiner ou faire la pâtisserie, des articles qui sont transformés plutôt d'une façon industrielle et autres...);
- Modalité 1a.4 « Autres énoncés » (santé et plaisir, dimension identitaire et autres...).

Ces quatre modalités sont illustrées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Modalités de traitement avec des exemples - Question 1 - Caractéristiques

| Modalités | Mots obtenus pour « sucre » | Mots obtenus pour « sirop » |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Description de l'objet (1a.1) | blanc, délicieux, sucre canne | bon, collant, liquidé |
| Processus de fabrication(1a.2) | cabane sucre, cristallisation, mélasse, usine canne | chaudron, érable, forêt, jus canne, sirop batterie |
| Produits faits/associés avec le sucre (1a.3) | bonbon(s), chocolat(s), farine, gâteaux, pâtisserie | pain érable, crêpes, gaufre, grenadine, tire érable |
| Autres énoncés (1a.4) | Antilles, beaucoup énergie, carie, diabète médicament, minuscule, sucre local | antioxydant, sels minéraux, sirop gorge, sirop pastilles, drapeau Canada, feuilles |

Dans le cas où un mot possède plusieurs sens (polysémie), nous avons fait le choix de le classer dans une seule catégorie. Par exemple, le mot « sucrerie » a été traité comme un synonyme du terme « confiserie » et non comme en référence à l'usine où la canne est transformée en sucre et sous-produits. En outre, certains mots qui se trouvent dans le même champ lexical, comme la « mélasse » et le « sirop de batterie », sont classifiés dans la même modalité (1a.2). De plus, dans le cas où certains mots évoquent une consistance ou une texture (par exemple le sucre « mou », « dur »), nous avons fait le choix de les classer dans la modalité 1a.1.

La deuxième catégorie de traitement évalue le niveau de contextualité des réponses obtenues. Les mots et les phrases obtenus aux questions 1a et 1b sont classifiés selon les modalités suivantes :

- Modalité 1b.1 « Référence au contexte de l'autre et/ou aux deux contextes » (en lien avec le contexte de l'autre ou éventuellement aux deux contextes.) ;
- Modalité 1b.2 « Référence au contexte de l'autre et/ou aux deux contextes » (en lien avec le contexte de l'autre ou éventuellement aux deux contextes.) ;

- Modalité 1b.3 « Autres réponses » (ni en lien avec le contexte de la Guadeloupe ni celui du Québec en particulier, concepts généraux autour du sucre ou des réponses qui ont un sens ambigu).

Ces trois modalités sont illustrées par des exemples dans le Tableau 3.

Tableau 3 : Modalités de traitement avec des exemples - Question 1 - Contextualité

| | Réponses fournies par des élèves de la Guadeloupe | Réponses fournies par des élèves du Québec |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Référence uniquement à son contexte (1b.1) | beignet, brun, mélasse, rhum, sirop de batterie, usine de canne | arbre, beurre érable, chalumeau, chaudron, cornet, suçon érable |
| Référence au contexte de l'autre et/ou aux deux contextes (1b.2) | bonbons d'érable, sève d'érable, sirop d'érable | canne à sucre, mélasse, sirop batterie, siwo ⁵² |
| Autres réponses (1b.3) | bouteille, calories, caramel, carie, crème glacée, crêpes, cristallisation, diabète, médicament | |

La création d'une catégorisation de la contextualité des réponses présente plusieurs difficultés.

Par exemple, il n'est pas toujours facile de dire si un terme doit être considéré comme lié à un contexte donné. Ainsi, le « beignet » est consommé partout dans le monde, mais appartient à la tradition culinaire des Antilles, surtout en période de carnaval. Doit-il être considéré comme une réponse contextuelle ? De nombreux autres termes, figurant dans les réponses des élèves, ont présenté la même difficulté, comme l'usage des termes « brownie », gâteaux appréciés en Amérique du Nord, ou du terme « diabète », maladie très présente en Guadeloupe. Ou encore la « crêpe » qui est un terme relativement universel et que certains Québécois nomment maintenant « pancake »⁵³. La relation à la contextualité est en effet multiple (origine de l'objet, des éléments historiques ou culturels, habitudes de consommation, etc.).

⁵² Le « siwo » signifie « sirop » en créole. Des élèves du Québec ont fourni cette réponse en phase post-test.

⁵³ Selon le *Gret Dictionnaire Terminologique (GDT)* de l'Office québécois de la langue française : « L'emprunt intégral pancake désigne une spécialité culinaire propre à la culture américaine. En outre, il est employé au Québec depuis les années 1960 ». URL: <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26529306/crepe-americaine>

Discussion et conclusion

Le processus de conception et de développement des questions posées aux élèves de divers contextes, mais aussi l'évaluation de la contextualité des réponses d'échantillons hétérogènes posent de nombreuses questions méthodologiques.

En utilisant des données issues du projet TEEC, nous avons proposé des éléments de réflexion sur la conception et l'évaluation d'un instrument de recherche, en l'occurrence un questionnaire destiné aux élèves de la Guadeloupe et du Québec sur leurs conceptions concernant l'objet de sucre de canne et du sirop d'érable.

Lors de la préparation de l'expérimentation, le choix des questions et la façon de les rédiger est une étape très importante qui doit prendre en compte les différences sociales, culturelles, entre autres. En effet, l'interprétation des questions par les répondants, en fonction de leur contexte, doit être envisagée lors de cette phase de conception. Cette compréhension du contexte permettra de faciliter l'analyse des réponses. Ainsi, la catégorisation des réponses nécessite l'expertise collective des chercheurs des deux contextes et un traitement en double aveugle permet de limiter les biais d'interprétation, notamment en relation avec les contextes.

Pour terminer, un aspect qui doit être pris également en compte lors des contextes différents se croisent sont les spécificités langagières, mentionnées précédemment dans l'article de (Chartofylaka et al., 2021). Dans notre cas, où la langue commune est le français, la terminologie employée par certains participants pour y répondre et décrire le même objet peut différer d'un contexte à l'autre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anjou, C. (2018). *L'énergie géothermique : Représentations, enseignements et contextes aux Antilles et dans la zone caraïbe* (www.theses.fr) [Thèse de doctorat, Université des Antilles].

<http://www.theses.fr/2018ANTI0318>

Anjou, C., Forissier, T., Bourdeau, J., Psyché, V., Chartofylaka, L., & Stockless, A. (2022). Activating the Context for Learning et Teaching : Findings from the TEEC Project. *Modeling et Use of Context in Action*.

Bengtsson, M. (2016). How to plan et perform a qualitative study using content analysis.

NursingPlus Open, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>

Cheton, J.-L., & Bartikowski, B. (2010). Les risques liés à la transposition culturelle d'un questionnaire : *Humanisme et Entreprise*, 300(5), 5-16. <https://doi.org/10.3917/hume.300.0005>

Chartofylaka, L. (2022). *Apprentissage basé sur les effets de contextes* [Thèse de doctorat, Université des Antilles]. <https://www.theses.fr/s196572>

Chartofylaka, L., Odacre, E., & Delcroix, A. (2021). Interculturalité et apprentissage à distance en formation d'enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1).

<https://doi.org/10.4000/ripes.2996>

- De Lacaze, T. (2015). *Contextualisation de l'éducation au développement durable en Guadeloupe : Conceptions d'acteurs socioéconomiques, d'élèves du cycle 3 et pratiques enseignantes* [Thèse de doctorat, Université des Antilles]. <http://www.theses.fr/190231505>
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences* [Habilitation à diriger des recherches, Université des Antilles]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02277162>
- Forissier, T., Bourdeau, J., & Psyché, V. (2017). Quet les contextes se comparent et se parlent. *Contextes et didactiques*, 10. <https://doi.org/10.4000/ced.954>
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Ophrys.
- Majid, A., Roberts, S. G., Cilissen, L., Emmorey, K., Nicodemus, B., O'Grady, L., Woll, B., LeLan, B., de Sousa, H., Cansler, B. L., Shayan, S., de Vos, C., Senft, G., Enfield, N. J., Razak, R. A., Fedden, S., Tufvesson, S., Dingemanse, M., Ozturk, O., ... Levinson, S. C. (2018). Differential coding of perception in the world's languages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11369-11376. <https://doi.org/10.1073/pnas.1720419115>
- Mollard-Desfour, A. (2008). Les mots de couleur : Des passages entre langues et cultures. *Synergies Italie*, 4, 23-32.

(COM n° 54) Gestes évaluatifs en contexte d'ingénierie évaluative : exemples d'études en mathématiques à l'école élémentaire

Aline Blanchouin, Nadine Grapin, et Eric Mounier

****Résumé court****

A travers trois exemples d'études menées en situations de résolution de problèmes arithmétiques au cycle 2 (élèves âgés entre 6 et 8 ans), nous montrons comment nous documentons l'activité évaluative en classe de l'enseignant au grain fin du geste évaluatif proposé par Jorro (2016). La méthodologie est basée sur l'étude d'un matériau composite relatif au travail de l'enseignant (traces de la planification qu'il fait de la séance, de la séance effectivement réalisée en classe et d'un bilan post séance) en lien avec l'analyse a priori des tâches proposées aux élèves. Le corpus des données construites couvre la caractérisation du contexte d'enseignement, la détermination d'un synopsis (à l'échelle de la séance / d'une phase de la séance) et le repérage des objets évalués par l'enseignant, et les gestes évaluatifs, que nous définissons comme le produit de deux gestes, l'un de recueil et l'autre de rétroaction (Blanchouin & al., 2022).

Les résultats obtenus montrent que les gestes de recueil des enseignantes observées, semblent assez contingents de la modalité de travail et du profil des élèves quelle que soit la nature des informations recherchées. Les gestes de rétroaction eux se situent principalement au niveau de la validation du résultat et du traitement de la tâche par le biais de guidages assez serrés ; peu de gestes au service de l'autorégulation de l'élève sont déployés. Des pistes pour développer l'autorégulation ainsi qu'un retour sur la méthodologie employée, avec ses potentialités, ses limites et ses évolutions sont présentés en conclusion.

Mots-clés : gestes évaluatifs, planification, enseignant.e, mathématiques, résolution de problèmes arithmétiques

****Texte de communication****

Introduction

Invités depuis une dizaine d'années à pratiquer une évaluation bienveillante et au service des apprentissages des élèves, les enseignants français de Cours Préparatoire (CP, grade 1) et Cours Élémentaire 1 (CE1, grade 2) ont aussi dû mettre en œuvre, depuis 2018, une évaluation nationale diagnostique afin de repérer l'état des connaissances de leurs élèves (âgés entre 6 et 8 ans) en début d'année scolaire en mathématiques et en français. Or, les résultats à ces évaluations sont actuellement peu exploités parce que les enseignants déclarent avoir besoin d'un accompagnement pour le faire (IGSR, 2020). Une des autres mesures prise par le Ministère français de l'éducation nationale afin de pallier les difficultés des élèves en mathématiques a été de renouveler la formation continue (Villani-Torossian, 2018) à partir notamment de deux principes : travailler collectivement entre professeurs des écoles et formateurs et analyser ce qui se passe effectivement en classe.

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Desgagné & al., 2001 ; Bednarz, 2015) initiée depuis quatre ans autour de l'évaluation au quotidien (Blanchouin, 2019), nous cherchons à développer une ingénierie évaluative (Vantourout & Maury, 2017) pour outiller des enseignants de CP et de CE1 dans

l'appréciation des connaissances de leurs élèves en résolution de problèmes additifs. Trois finalités nous guident : contribuer à la formation des enseignants engagés dans le projet, documenter scientifiquement l'activité évaluative de l'enseignant lors de séances de résolution de problèmes additifs et étudier l'activité de l'élève lors de la résolution de telles tâches. Afin de pouvoir prendre en compte les différents processus impliqués lors de la résolution de problèmes nous avons repris et adapté le modèle de Verschaeffel, Greer et De Corte (2000) en distinguant les sous-processus de modélisation, de calcul et de communication de la réponse (Chenevotot & al., à paraître). Chacun d'eux engage des connaissances spécifiques (pour le sous processus de calcul voire Grapin & al. (2022)) à mobiliser en résolution de problèmes qui sont autant d'objets potentiels d'évaluation. Nous faisons dès lors l'hypothèse que lors de séances de résolution de problèmes arithmétiques, l'activité évaluative de l'enseignant est particulièrement complexe et donc intéressante à étudier.

Cadre conceptuel et questionnement pour la communication

En référence à la synthèse de Mottier-Lopez (2015, p.43), nous considérons cinq composantes en jeu dans le processus évaluatif : « l'objet à évaluer [...] ; les attentes vis-à-vis de cet objet [...] ; le recueil d'un ensemble d'informations en rapport avec l'objet au regard des possibilités du réel ; l'interprétation des informations recueillies [...] ; la formulation d'une appréciation qui doit pouvoir être communiquée et fonder des prises de décision ». Nous appréhendons alors l'activité évaluative de l'enseignant à partir de ses gestes évaluatifs (Jorro, 2016, p.54), en définissant ces derniers comme une combinaison de deux gestes situés : un de recueil d'informations et un de rétroaction concernant les connaissances ou capacités ou compétences des élèves, relativement à l'objet d'évaluation que s'est fixé l'enseignant, en lien avec ses attentes envers un / certains / tous les élèves. Chacun de ces deux gestes est appréhendé par :

- la ou les personnes auxquelles il est adressé (un élève, un groupe d'élèves, etc.),
- la façon dont se fait le recueil (questionnement oral, observation silencieuse, etc.) ou la rétroaction (communication orale verbale ou non verbale par exemple),
- la nature des informations recherchées ou communiquées (Blanchouin & al., 2022).

La caractérisation de la combinaison de ces deux gestes (de recueil et de rétroaction) s'effectue en les situant dans leur contexte d'émergence en cherchant, d'une part à prendre en compte l'interprétation que fait l'enseignant des informations recueillies, mais aussi la nature des feedbacks qu'il déploie (feedbacks au niveau de la personne, de la tâche, du traitement de la tâche ou de l'auto-régulation (Hattie & Timberley, 2007)). Et d'autre part, en identifiant les objets qu'il souhaite évaluer ou évalue afin de distinguer parmi ses gestes ceux qui relèvent d'une préoccupation évaluative de ceux associés aux interventions propres à la dynamique d'enseignement-apprentissage.

Pour cette communication, notre questionnement concerne la nature des gestes évaluatifs de l'enseignant déployés en classe, afin de repérer ceux qui favoriseraient une posture d'auto-régulation chez l'élève. Au niveau méthodologique, nous montrons comment nous accédons aux préoccupations évaluatives afin que les conditions de recueil du matériau empirique soit tout à la fois « acceptables » pour les enseignants (du point de vue : temporel, matériel, cognitif, émotionnel) et pertinentes pour notre projet de recherche.

Méthodologie

La figure 1 ci-dessous recense les trois études menées dans le cadre de la recherche et sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour cette communication. Nous présentons ensuite, pour chaque étude, le contenu des séances puis les conditions de recueil des données.

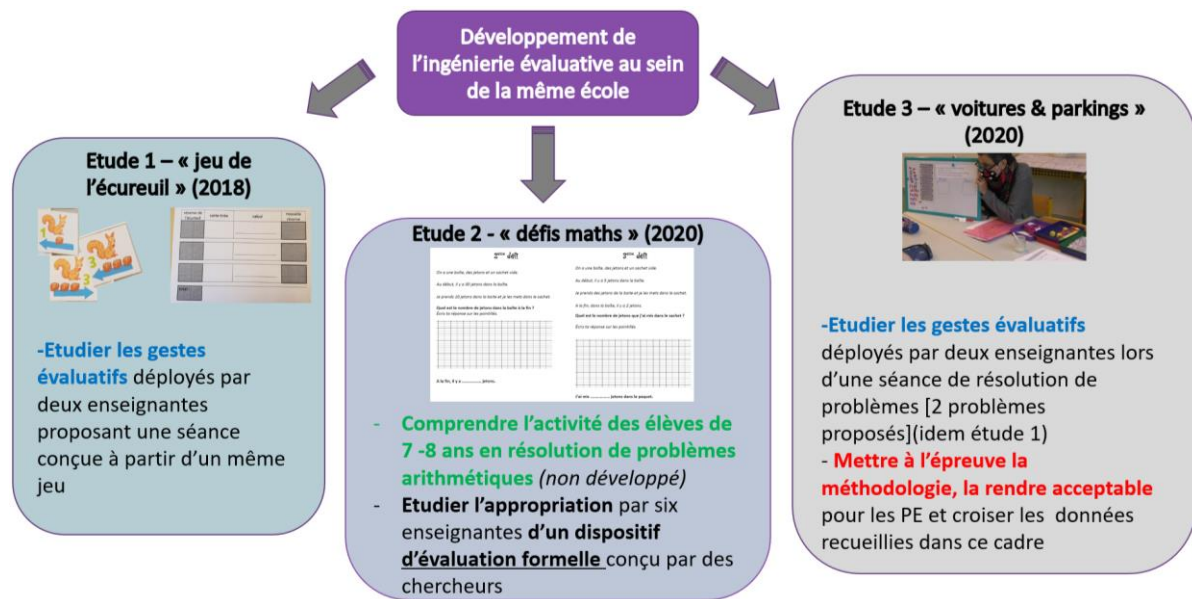


Figure 1 – Trois études permettant le développement d'une ingénierie évaluative

Présentation du contenu d'enseignement-apprentissage des séances

Pour l'étude 1, la séance observée en classe visait à résoudre des problèmes additifs de transformation d'état avec recherche de l'état final à travers « le jeu de l'écureuil » (l'écureuil, à partir d'une réserve de noisettes, en gagne ou en perd selon la carte tirée au sort par l'élève ; l'élève doit alors déterminer la nouvelle valeur de la réserve).

Pour l'étude 2, il a été fourni aux enseignantes les énoncés des « défis maths » ainsi qu'un guide de passation. Trois passations, chacune composée d'une série de 7 calculs et de 4 problèmes, sur trois à quatre jours ont été ainsi prévues. Afin de guider leurs réflexions, les enseignantes ont été invitées à expliquer les modifications qu'elles aimeraient faire (ou non) sur les énoncés, les raisons qui les amèneraient à les faire ainsi que la façon dont elles se projetaient pour organiser la passation des séances d'évaluations, en particulier la première.

Pour l'étude 3, deux enseignantes qui recouraient à la même ressource (Mazollier & al., 2016) ont mis en œuvre une même séance de résolution de problèmes additifs dont le déroulement est décrit dans leur même guide pédagogique (Séance n°3, Séquence 1 de l'année, pages 46-48).

Conditions de recueil des données et traitement

Pour chacune des études, il s'est agi de caractériser le contexte d'enseignement/apprentissage, de rédiger un synopsis (à l'échelle de la séance / d'une phase de la séance) afin d'identifier les objets évalués et de coder les gestes de recueil et de rétroaction. Pour ce faire, nous avons récolté un matériau composite relatif au travail de l'enseignant. Ce matériau a été traité à partir d'une analyse *a priori* des tâches proposées (afin de définir les objets potentiels d'évaluation) et de transcriptions ciblées des traces recueillies lors de la planification de la séance, de la mise en œuvre en classe et du retour sur la séance réalisée.

Le tableau proposé ci-après (figure 2) résume les conditions de recueil pour chacune des trois études

| Conditions de recueil | Etude 1 | Etude 2 | Etude 3 |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Planification | Entretiens informels, opportunistes de la part du chercheur | Méthode du think aloud (Charters, 2003) négociée en aval avec chaque enseignante. Lors de l'étude 2, les enseignantes découvraient le principe ; lors de l'étude 3 nous avons contractualisé qu'elles fournissent les traces écrites de leur préparation : ce qu'elles avaient surligné / écrit sur l'extrait papier utilisé du guide de l'enseignant. | |
| Tournage des séances de classe | 1 caméra | 2 caméras : une centrée sur l'enseignante, une sur 4 élèves avec prise de notes d'observations | 2 caméras : une centrée sur l'enseignante, une |
| Bilan post séance | 8 à 15 minutes, à chaud puis en collectif [enseignantes de CE1-Chercheurs] | 20 à 40 minutes à chaud avec le binôme de la classe et un chercheur | 10 minutes à chaud puis en collectif [enseignantes de CE1-Chercheurs] |
| | L'enseignante est invitée à expliciter ses actions, préoccupations, dilemmes vécus au cours de la séance au regard de ce qu'elle visait pour ses élèves en mobilisant les traces mnésiques et affectives de celle-ci. | | |

Figure 2 – Conditions de recueil des données pour chacune des études

Résultats à propos des gestes évaluatifs des enseignants

Résultats par étude

L'étude 1 a permis de constater que les enseignantes privilégient la réussite de la tâche en la segmentant et en régulant à chacune des étapes. Ainsi l'essentiel des rétroactions se situent aux niveaux de la tâche (lorsque l'enseignant valide ou invalide le résultat donné par l'élève par exemple) et du traitement de la tâche, l'enseignant guidant la réalisation de celle-ci. Plus précisément envers les élèves en difficulté, la rétroaction prend la forme d'un guidage pas à pas de l'élève par le biais d'échanges individuels, sous la forme de questions fermées / réponses courtes et de valorisations en cas de validation (Blanchouin & al., 2022).

L'étude 2 a permis d'identifier deux principaux dilemmes en arrière-plan de ce type de rétroactions :

- relativement aux temps distincts d'apprentissage et de moment évaluatif formel : l'enseignant est tiraillé entre le fait d'aider certains élèves à s'engager et/ou réaliser la tâche et le fait d'avancer dans la présentation des autres tâches à suivre avec tous les élèves ;
- relativement à la visée diagnostique du test : l'enseignant est tiraillé entre le fait de recueillir des informations sur les connaissances des élèves pour la suite de la séquence et le fait de participer à la construction de l'apprentissage en intervenant auprès d'eux.

Si ces deux dilemmes ont pu être repérés dans ce contexte spécifique d'évaluation formelle, nous avons observé ultérieurement qu'ils orientaient aussi l'activité évaluative au quotidien, notamment lors des interactions avec les élèves fragiles en cherchant davantage à les faire réussir qu'à enquêter sur leurs connaissances disponibles et leurs obstacles à l'apprendre du moment.

Enfin lors de l'étude 3, nous avons en plus remarqué que la façon dont l'enseignant présentait le matériel aux élèves pouvait avoir des incidences sur leur participation au processus évaluatif. Ainsi après la lecture de l'énoncé, une des deux enseignantes a tout d'abord mis à disposition de tous les élèves, l'ensemble du matériel sur la table de travail (bêtes numériques, dessins de parkings / voitures et cubes de numération) avant d'observer silencieusement l'action des cinq élèves (gestes de recueil) et de rétroagir auprès de chacun selon son avancée dans la résolution du problème (engagement, aide pour poursuivre, auto-évaluation) en ciblant (élève très fragile) ou non du matériel sur lequel agir.

De façon récurrente au cours des trois études, et ce chez toutes les enseignantes au CP comme au CE1, nous avons observé un guidage très serré favorisant la réussite de la tâche mais peu de gestes de rétroaction favorisant l'auto-régulation chez les élèves.

Pistes pour développer une posture d'auto-régulation chez l'élève

Amener l'élève à adopter une telle posture en résolution de problèmes le conduirait à choisir de revenir ou non sur ses actions en fonction des effets produits, que ce soit pour évaluer la pertinence du modèle choisi, le résultat du calcul et la réponse donnée (Chenevotot & al., à paraître). Les études rapidement présentées ont permis de dégager pour l'enseignant trois pistes d'actions :

- la modalité en petits groupes (atelier) qui offre des conditions favorables d'exercice des gestes de recueil. Ainsi dans l'étude 3, l'enseignante a favorisé l'autonomie et l'initiative des élèves lorsqu'elle alternait des observations furtives et plus appuyées de chacune des productions des élèves et lorsqu'elle communiquait à l'élève explicitement l'attention qu'elle lui portait ;

- la façon dont le matériel est proposé aux élèves joue sur la posture d'auto-régulation. Ainsi, lorsque le matériel est déposé à la vue des élèves de façon non ciblée, ils peuvent de leur propre initiative choisir celui qui leur paraîtrait les aider à se représenter le problème, à réaliser le calcul ou encore à vérifier leurs réponses ;

- l'oralisation de l'action (par l'enseignant ; un élève) effectuée sur le matériel qui permet de rendre explicite l'aide qu'il peut apporter ou la fonction de vérification qu'il peut avoir. De façon générale, si la bête numérique, des cubes de numération ou encore une calculatrice peuvent aider l'élève pour le sous processus de calcul, des objets ou dessins figuratifs représentant les objets en jeu dans le problème ou encore des jetons pourraient être une aide pour le sous processus de modélisation.

Conclusion

Retour sur la méthodologie

Pour accéder au point de vue de l'enseignant, notamment ici pour comprendre le choix des objets qu'il évalue mais aussi la dimension axiologique dont les gestes évaluatifs sont porteurs, la triangulation des données construites, à partir des traces du travail de l'enseignant (avant, pendant et après la séance), nous apparaît nécessaire. Ce qui n'est pas sans réinterroger les conditions d'un recueil fréquent de matériau afin qu'il soit à la fois acceptable pour l'enseignant (temporellement, cognitivement, émotionnellement, matériellement, etc.) et pertinent pour la recherche. Cela nous a

conduit à simplifier la consigne par exemple autour des enregistrements des think aloud, ou encore à privilégier après la séance, un bilan réflexif à chaud selon une trame que nous avons à présent stabilisée (Blanchouin & al., 2022) plutôt que l'entretien d'auto-confrontation (Clot & Fajta, 2000). Concernant plus spécifiquement le recours à la méthode du think-aloud pour accéder à la planification, si le contrat d'enregistrement audio apparaît d'autant plus concluant qu'il s'instaure dans la durée, l'adressage au chercheur absent et/ou à soi-même en s'entendant parler, constitue une autre activité de préparation que celle habituelle. Ce qui peut provoquer des modifications par rapport au projet d'enseignement car à cette occasion les enseignantes identifient parfois des zones d'ombre, d'incohérence dans le choix des tâches, des moyens d'aide aux élèves, du déroulé, etc. qu'elles n'auraient pas décelés autrement. Par ailleurs, dans l'école où nous menons notre recherche les enseignantes échangent beaucoup entre elles de façon informelle et opportuniste. Or il n'est pas rare que la prise en compte par l'enseignante de ces échanges entre pairs intervienne après nous avoir communiqué ses traces de planification (think aloud, notes) ; ce qui ne nous permet pas au moment du tournage/observation de disposer des modifications éventuelles apportées pour faire des choix de plans par exemple. Nous doublons d'ailleurs à présent le tournage en classe, avec une caméra mobile fixée sur l'enseignante et une autre centrée sur quelques élèves réunis à un même endroit afin de pouvoir accéder à tout moment aux gestes évaluatifs de l'enseignant relativement aux gestes d'étude des élèves.

Perspectives

Actuellement, nous poursuivons l'analyse de la co-activité de l'élève et de l'enseignant dans le cadre toujours d'un travail collaboratif avec des enseignants dans deux directions complémentaires concernant :

- les gestes de recueil : à partir de l'étude sur la façon dont un enseignant et un chercheur peuvent interagir avec un élève âgé entre 6 et 8 ans pour comprendre la façon dont il procède pour résoudre un problème ;
- les gestes de rétroaction, à partir de l'étude de leurs effets sur l'activité de l'élève pour rechercher en particulier, notamment à travers l'utilisation de matériel et de diverses représentations, ceux qui favorisent une posture d'auto-régulation chez l'élève.

Bibliographie

Bednarz, N. et al (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1),171-184.

Blanchouin, A., Grapin, N., Mounier, E. (2022) Documenter l'activité évaluative des professeurs des écoles à partir de leurs gestes évaluatifs - Etude de cas en mathématiques. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(1), 3-28.

Blanchouin A. (2019) Analyse d'un dispositif de formation continue en mathématiques hybridant les temps scolaires et hors temps scolaires à destination de professeurs des écoles de cours préparatoire. *Actes du 46^{ème} colloque de la Copirelem, HEP Vaud*, p. 499 - 517.

Charters (2003) The Use of Think aloud Methods in Qualitative Researchs- An Introduction to Think-aloud Methods, *Brock education*, 12,2, 68-82.

Chenevotot F., Ledan L., Beylot D., Blanchouin A., Mounier E., Grapin N. (à paraître). *Analyser des connaissances ne calcul mental additif au début du cycle 2 pour mieux comprendre l'activité de l'élève en résolution de problèmes*. Actes 48e colloque Copirelem. Toulouse.

Clot, Y., & Fata, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Desagné, 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*, XXVII-1, 33-64.

Grapin, N., Chenevotot, F., Ledan, L., Beylot, D., Mounier, E., Blanchouin, A. (2022) Etude exploratoire des procédures d'élèves de 7-8 ans en calcul mental aditif. *Revue Math-Ecole*, 238, 29-40

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (2020) L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré. *Rapport d'Inspection générale*, 2019-096-octobre 2019.

Jorro, A. (2016) Se former à l'activité évaluative. *Education Permanente*, 208/2016-3, 53-64.

Mazollier & al. (2016) *Mon année de Maths CP*. Manuel pédagogique pour l'enseignant et fichier de l'élève. Editions SED.

Mottier-Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck.

Vantourout, M. & Maury, S. (2017). Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple. *Éducation et didactique*, 11(1), 45-62.

Verschaffel, L., Greer, B. et De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, Hollete: Swets & Zeitlinger.

Villani, C., Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques*. Rapport de la mission mathématiques. Ministère de l'éducation nationale.

(COM n°55) Quel accompagnement pour soutenir la professionnalisation et l'émancipation des futur-e-s enseignant-e-s de branches professionnelles ?

Véronique Le Roy

****Résumé court****

Cette recherche concerne l'accompagnement dans les formations professionnalisantes en alternance et plus spécifiquement sa mise en œuvre à l'EHB-HEFP-SUFP. Elle se propose d'explorer, dans ce métier si peu prescriptible qu'est l'enseignement, quelles modalités d'encadrement offrent le meilleur développement de la réflexivité et de la professionnalisation des acteurs et la meilleure efficacité en termes de coûts de l'accompagnement par rapport à ses effets sur leur professionnalisation. Pour répondre à cette question, une recherche interne est en cours actuellement dans les trois sites de l'EHB-HEFP-SUFP. La présente communication se rapporte à la deuxième étape de ce projet de recherche, soit l'analyse des verbatim recueillis lors d'entretiens avec des ancien-ne-s étudiant-e-s et des formateurs et formatrices dans les trois sites. Cette étape fait suite à l'étude de la littérature scientifique à la recherche d'indicateurs de la professionnalisation.

Dans la deuxième étape, qui fait l'objet de la présente communication, nous disposons d'un corpus de 21 entretiens semi-directifs, menés dans les trois régions linguistiques de l'EHB-HEFP-SUFP, 7 par région linguistique, à savoir allemand, français et italien, répartis à raison de 3 entretiens menés auprès d'ancien-ne-s étudiant-e-s et 4 entretiens menés auprès de formateurs et formatrices en activité dans l'institution.

Au cours des entretiens, la question de la professionnalisation a été abordée au prisme des différents modes d'accompagnement et d'encadrement identifiés dans la littérature :

- Objet de travail : 6 voies de professionnalisation de Wittorski
- Posture des formateurs
- Objet et préoccupation des formateurs
- Visées du dispositif
- Mode d'évaluation

Lors de la communication, nous présenterons les premiers résultats qui donnent à voir les modes d'accompagnement perçus comme étant les plus efficaces, tant du point de vue des ancien-ne-s étudiant-e-s que de celui des formateurs et formatrices.

****Résumé long****

Ce projet de recherche concerne l'accompagnement dans les formations professionnalisantes en alternance (Maubant, 2007) et plus spécifiquement sa mise en œuvre à l'EHB-HEFP-SUFP. Il s'intéresse aux coûts des différentes formes d'accompagnement proposées aux adultes en formation dans notre institution et à leur efficacité en termes de professionnalisation (Boucenna, Charlier, Perréard-Vité, & Wittorski, 2018 ; Wittorski, 2014). Que l'on parle de travail de diplôme et de son encadrement, de visites des personnes en formation sur le terrain ou d'activités d'analyse de pratiques en petits groupes, force est de constater une très grande diversité d'ingénieries d'accompagnement dans les différents sites de notre institution qui se répartissent entre Zollikofen (section germanophone), Lausanne (section francophone) et Lugano (section italophone). Sans viser à uniformiser ces pratiques, il est légitime de se demander, dans ce métier si peu prescriptible qu'est l'enseignement, quelles modalités d'encadrement offrent le meilleur développement de la réflexivité et de la professionnalisation des acteurs et la meilleure efficacité en termes de coûts de l'accompagnement par rapport à ses effets sur leur professionnalisation. Pour répondre à cette question, une recherche interne est en cours dans les trois sites de l'EHB-HEFP-SUFP.

Dans la première étape de la recherche, nous avons procédé à une recension de la littérature scientifique traitant des indicateurs de la professionnalisation dans les 4 langues usuellement utilisées dans les travaux scientifiques en Suisse, soit le français, l'allemand, l'italien et l'anglais (Gremion et al., 2021). Nous avons ensuite établi une cartographie des différentes pratiques actuellement en place dans les trois sites de notre institution. Enfin, nous avons recueilli l'avis de personnes nouvellement diplômées et de formateurs et formatrices sur l'efficacité perçue des pratiques d'accompagnement sur la professionnalisation. Ainsi, l'analyse des résultats, mise en parallèle avec les différentes pratiques identifiées préalablement, devra nous permettre de mieux comprendre quelles formes d'accompagnement semblent réellement efficaces en termes de professionnalisation des étudiant-e-s de la HEFP.

La présente communication se rapporte à la deuxième étape de ce projet de recherche, soit l'analyse du corpus d'entretiens.

Au cours de ces entretiens, la question de la professionnalisation a été abordée au prisme des différents modes d'accompagnement et d'encadrement identifiés dans la littérature :

- Objet de travail : 6 voies de professionnalisation de Wittorski (2009)
- Posture des formateurs (Gremion et Maubant, 2017)
- Objet et préoccupation des formateurs (Bucheton et Soulé, 2009)
- Visées du dispositif (Rieunier, 2007)
- Mode d'évaluation (Bonniol et Vial, 1997 ; Figari et Gremion, 2020 ; Gremion et Maubant, 2016 ; Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Vial, 2012)

L'objectif de cette deuxième étape de la recherche est de mettre en évidence la manière dont le mode d'accompagnement proposé à la HEFP favorise la professionnalisation en termes de développement de compétences (Wittorski, 2014), de développement de l'expertise et de la déontologie chez les personnes en formation (Jorro, 2014), ainsi que de soutien à la transformation des individus (Boucenna et al., 2018) et leur émancipation (Marcel et Broussal, sous presse).

Les premiers résultats donnent à voir qu'il n'est pas si simple d'identifier une posture plus efficace qu'une autre, tant il semble que chaque personne et chaque contexte demette à l'accompagnateur de s'adapter. Ainsi, la formation des personnes en charge de l'accompagnement semble prioritaire, tant celles-ci auront à être en mesure de changer de posture selon les besoins inhérents aux situations rencontrées.

Mots-clés : Professionnalisation, indicateur de professionnalisation, accompagnement, formation professionnalisante, émancipation

Références bibliographiques

- Bonniol, J.-J., et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Boucenna, S., et Charlier, E. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. In E. Charlier et S. Biémar (Dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 127-138). De Boeck.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête* (2e éd). Presses Universitaires de France - PUF.
- Figari, G., et Gremion, C. (2020). Vers une évaluation dialogique ? In N. Younès, C. Gremion, et E. Sylvestre (Dir.), *Evaluations, sources de synergies* (p. 250-267). Les Presses de l'ADMEE.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : Orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.

- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : Des pistes pour dépasser le paradoxe. In C. Péliissier (Dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Editions.
- Gremion, C., et Maubant, P. (2016). *Apprentissage accompagné et évaluation... un duo en équilibre instable ?* Evaluation et apprentissage, Lisbonne.
- Gremion, C., Bürgi, V., Gatti, R.C. et Le Roy, V. (sous presse). Identification des indicateurs de professionnalisation dans une formation initiale d'enseignants. Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.), *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (p. 267-291). De Boeck.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (Vol. 18, p. 39-48). Presses Universitaires du Mirail.
- Mottier Lopez, L., et Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. De Boeck.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Sauerländer Verlage AG.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours. 2—Les stratégies pédagogiques efficaces*. ESF Éditeur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
<http://books.google.com/books?id=oYNHAAAAMAAJ>
- Stoloff, S., Spallanzani, C., et Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : Perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 125.
<https://doi.org/10.7202/1035197ar>
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. De Boeck université.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux*.

(COM n° 56) Repenser l'évaluation de la compétence lexicale des élèves dans des contextes sociaux et cognitifs contrastés.

Thierry Chanselme*, Damien Chabanal**, Marie-Christine. Toczek*

thierry.chanselme@orange.fr ; m-christine.toczek_capelle@uca.fr ; damien.chabanal@uca.fr

*Laboratoire ACTé, (INSPÉ Clermont-Auvergne, 36 avenue Jean Jaurès CS 20001, 63407 Chamalières Cedex). Université-Clermont-Auvergne.

**Laboratoire de Recherche Sur le Langage (Maison des Sciences de l'Homme, 4 rue Ledru 63057 Clermont-Ferret). Université-Clermont-Auvergne.

****Résumé court****

Repenser l'évaluation de la compétence lexicale des élèves dans des contextes sociaux et cognitifs contrastés. La façon la plus répétue d'évaluer la connaissance de la signification des mots consiste simplement à demander aux élèves d'expliquer ce que veut dire tel ou tel mot. En procédant de la sorte, les élèves sont invités explicitement à mobiliser des connaissances déclaratives mais également, de façon implicite, des connaissances métalinguistiques, qui évoluent vers la forme définitionnelle normative. Ainsi, les travaux sur les activités définitionnelles des élèves ont bien montré que celles-ci se constituent autour de deux dimensions qui interagissent : le contenu (déclaratif) et la forme (métalinguistique). Or, que ce soit en pédagogie ou en psychométrie, l'évaluation de la connaissance de la signification des mots chez les élèves appréhende le contenu des définitions produites sans considérer leur agencement formel. À partir d'un corpus de données tirées d'un matériel évaluatif classiquement utilisé en psychométrie, une première étude montre qu'une évaluation bidimensionnelle (contenu et forme) de la compétence lexicale en situation scolaire tendrait à atténuer les écarts de performances entre les élèves issus de milieux socio-économiques contrastés. Une seconde étude en cours examine le rôle d'une évaluation uni- versus bi-dimensionnelle de la compétence définitionnelle sur la performance d'élèves en situation de heticap cognitif. Les résultats de ces études soutiennent qu'une évaluation de la compétence lexicale uniquement centrée sur le contenu définitionnel favoriserait les favorisés et défavoriserait les défavorisés tandis qu'une évaluation prenant également en compte le contenu et la forme des réponses définitionnelles réduirait fortement les écarts de performances entre élèves issus de contextes sociaux et cognitifs pluriels. Ces recherches questionnent ainsi nos manières d'évaluer la compétence lexicale dans des contextes variés. La discussion interroge les influences croisées des destins familiaux et scolaires sur la construction de la connaissance de la signification des mots.

****Résumé long****

Repenser l'évaluation du vocabulaire profond des élèves dans des contextes sociaux et cognitifs contrastés.

Il existe deux types de démarches pour évaluer le vocabulaire et son acquisition chez l'enfant. Le premier type utilise des tâches de dénomination (" Qu'est-ce que c'est ? ") ou de reconnaissance (" Montre-moi ... ") à partir d'un matériel visuel (imagiers). Le second type mobilise des tâches de définition de mots (" Qu'est-ce qu'un(e)... ? ") induisant une réponse orale ou écrite. Des recherches récentes insistent sur le fait que le concept de vocabulaire est multidimensionnel et qu'il ne peut se réduire à la seule étude de son étendue ou de la quantification du nombre d'entrées lexicales telles que le mesurent les tâches d'identification ou de reconnaissance. Dans cette perspective, la tâche de définition reste le moyen le plus opérationnel pour approcher la connaissance de la signification des mots, c'est-à-dire le vocabulaire profond. Ainsi, demander aux enfants de définir un mot nous

renseigne sur sa compréhension profonde de ce mot. Mais l'activité définitionnelle, comme la plupart des tâches verbales, convoque à un degré élevé, des compétences métalinguistiques. Plus encore, une tâche de définition est une situation éloignée d'une situation ordinaire de communication. En tant qu'activité scolaire contrainte (non spontanée), formelle (le genre définitionnel est bien codifié), décontextualisée (peu de lien avec la vie réelle), elle induit un certain type de rapport au langage et à la langue. La littérature scientifique a bien montré que les manières dont les enfants s'y prennent pour répondre à la question " Qu'est-ce qu'un(e) ... " évoluent vers des règles d'organisation spécifiques, implicites, proche de la forme canonique de la définition dictionnariste. Ces mécanismes définitionnels sont à la fois cognitifs et sociaux : ils sont d'abord et avant tout sous l'influence des connaissances disponibles et mobilisables sous forme verbale mais également à des degrés divers, ces mécanismes sont soumis à un ensemble de conventions, correspondant aux normes sociales implicites du genre définitionnel, dont l'école est le principal, pour ne pas dire le seul lieu d'expérience. Nous présentons ici deux études qui proposent une analyse des productions d'énoncés oraux chez des élèves français de CE2, CM1, CM2 et ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), lors d'une tâche standardisée de définition de mots. À partir d'un corpus de réponses à neuf items (noms d'objets concrets animés ou inanimés) de l'épreuve Vocabulaire du WISC-IV (échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, quatrième édition, 2005, édition française), il s'agit de préciser les mécanismes linguistiques et métalinguistiques qui sous-tendent l'activité de définition de mots puis d'analyser ces mécanismes en lien avec la catégorie sociale d'appartenance des parents d'une part (étude 1 : contexte social ; N=63) puis selon la présence ou non d'un retard de développement cognitif global d'autre part (étude 2 : contexte cognitif ; N=42). Plus précisément ce travail vise à rendre compte de l'organisation du contenu sémantique de définitions de noms produites par des enfants de 9 à 11 ans, et des stratégies de construction de ces définitions en fonction de contextes sociaux et cognitifs pluriels. Comment se structurent les connaissances des enfants lorsqu'on leur demande de définir ou d'expliquer la signification d'un nom ? Quels types de contenus sémantiques sont activés en premier lieu ? Mobilisent-ils différents points de vue sur l'objet à définir ? Existe-t-il une influence de la catégorie sociale d'appartenance sur l'activité de définition de noms ? Existe-t-il un lien entre le niveau de développement cognitif global et les manières d'organiser les réponses définitionnelles. Telles sont les principales questions auxquelles il est ici proposé de répondre. Les recherches en psychologie et en sociolinguistique ont bien montré que les performances des enfants face aux tâches verbales, et plus particulièrement dans le domaine du vocabulaire, sont fortement différenciées selon le niveau socio-économique des parents. Les résultats de la première étude confirment qu'il existe une forte corrélation entre la classe sociale et l'étendue des connaissances lexicales des enfants, telle que mesurée par le test standardisé. Mais au-delà de ce constat déjà bien documenté, cette première étude examine le lien entre le milieu social d'appartenance des parents et le comportement définitionnel : nos résultats concernant l'organisation, l'accessibilité et la flexibilité sémantique des réponses définitionnelles, révèlent des différences modérées quant au fonctionnement procédural entre enfants issus de classes sociales défavorisées, moyennes ou favorisées. Dans la seconde étude en cours, nous examinons la forme des réponses définitionnelles selon les mêmes critères que précédemment (organisation, accessibilité, flexibilité) auprès d'enfants présentant un retard de développement cognitif. Si le nombre de mots que les enfants sont capables de définir est nettement plus élevé lorsqu'il n'y a pas de retard, existe-t-il une telle différence selon le contexte cognitif si l'on considère les aspects plus qualitatifs des définitions produites par les uns et les autres ? Les premières analyses des définitions produites semblent indiquer que si l'étendue de vocabulaire est nettement supérieure lorsqu'il n'y a pas de retard, l'organisation, la pluralité et l'accessibilité des types d'information contenues dans les réponses différentes peu selon que les enfants présentent ou non un retard de développement

cognitif. Au carrefour de la psychologie, de la sociolinguistique et de la didactique des langues premières, les résultats de ces deux études tendent à soutenir l'idée qu'une évaluation de la compétence lexicale uniquement centrée sur le contenu définitionnel favoriserait les favorisés et défavoriserait les défavorisés tandis qu'une évaluation prenant également en compte le contenu et la forme des réponses définitionnelles réduirait fortement les écarts de performances entre élèves issus de contextes sociaux et cognitifs pluriels. Notre recherche met en tension nos manières de penser l'évaluation des différentes facettes du vocabulaire des enfants et nous invite à explorer plus avant les mécanismes socio-cognitifs en jeu dans des contextes sociaux et cognitifs hétérogènes.

Mots clés : évaluation, lexique, classes sociales, handicap cognitif

****Texte de communication** Introduction**

Notre travail sur la compréhension lexicale se situe à l'intersection de la sociolinguistique développementale (Chabanal, 2007) et des sciences de l'éducation. Nos recherches portent sur les aspects formels et sémantiques intervenant dans la construction de la signification des mots chez les enfants, à partir d'une tâche de définition orale de mots.

Nous nous intéressons ici au rôle de la classe sociale sur l'activité de définition d'une catégorie de mots : les noms communs.

Deux constats sont à l'origine de la présente étude. Le premier constat porte sur les inégalités linguistiques, thématique depuis longtemps documentée par la recherche (Labov, 1966, 1972, Bourdieu, 1982, Lahire, 1994). Le second constat concerne les façons d'évaluer le vocabulaire dans ses différentes facettes. Que mesure-t-on exactement ?

Nous présentons ici notre question de recherche ainsi qu'une étude avec sa méthode et ses résultats. Enfin, la discussion porte sur le rôle de contextes sociaux contrastés sur la compréhension du vocabulaire et les implications pour l'évaluation de celui-ci.

2- Constats

Cet aspect de nos recherches part du premier constat que très tôt chez les enfants apparaissent des écarts considérables quant à l'étendue de leur vocabulaire, selon leur origine socio-économique.

Hart et Risley (1995) ont par exemple pu mesurer un écart d'exposition de 30 millions de mots chez des enfants suivis de 1 à 3 ans, en enregistrant les familles de façon continue.

Une étude récente de Grobon et al. (2019) dans le cadre de la recherche ELFE menée en France sur plus de 17 000 familles, confirme ce constat. L'école peine à réduire ces inégalités linguistiques précoces.

3- L'évaluation du vocabulaire profond

Le second constat est d'ordre méthodologique. Lorsqu'on s'intéresse au vocabulaire et à sa mesure, une distinction primordiale doit être faite entre *étendue*, qui est le nombre de mots connus et *profondeur* qui renvoie à la compréhension des mots (Ouellette, 2006).

La plupart des recherches utilisent des outils qui permettent de mesurer l'étendue du vocabulaire (Pan, 2012). Ces études utilisent des imagiers au moyen desquels on demande à l'enfant soit de désigner une image (vocabulaire passif) soit de dire ce qu'il voit à l'écran (vocabulaire actif).

Notre travail porte sur la mesure de la profondeur du vocabulaire, qui correspond à la connaissance de la signification des mots. Pour appréhender cette dimension, la méthode la plus répétée et la plus simple consiste à demander aux enfants de dire (ou d'écrire) ce que veut dire tel ou tel mot-cible.

On parle alors de tâche de définition parce qu'en procédant ainsi on mobilise des connaissances sémantiques mais également des connaissances plus ou moins implicites, normatives, d'ordre métalinguistique, en lien avec la forme définitionnelle canonique (la forme du dictionnaire).

Les recherches dans le domaine de la compétence définitionnelle (Snow et al., 1990, Snow, 2017) ont montré depuis longtemps que les réponses des enfants évoluent progressivement vers la forme canonique du type : [X est un Y qui Z]. Une tomate (X) est un fruit (Y) qui se mange (Z) : X étant le mot-cible, Y étant la catégorie supra-ordonnée ou terme générique, Z renvoyant aux caractéristiques fonctionnelles ou d'apparence du mot-cible (qui se mange, qui est rouge ...).

Or, que ce soit en psychométrie ou en pédagogie, l'évaluation de la connaissance de la signification des mots chez les enfants appréhende bien le contenu sémantique des définitions mais très peu la dimension de leur agencement formel. C'est cette construction normative de l'organisation des réponses définitionnelles des enfants qui est au cœur de cette recherche.

4- Problématisation :

Notre question de recherche est la suivante : quel est le rôle de la classe sociale d'origine des enfants sur l'activité de définition de noms ?

Pour la présente étude, nous nous sommes demetés si les effets socio-différentiels sont de même amplitude selon que l'on évalue le seul contenu sémantique ou que l'on considère également l'organisation de ces contenus.

Pour cela nous avons procédé à l'examen du contenu sémantique mais aussi et surtout aux aspects plus formels des définitions orales.

Nous avons ainsi analysé différentes composantes des productions orales des enfants : comment s'agencent les énoncés, selon quels schémas ? Quels types d'informations sont accessibles en premier ? Nous avons aussi observé la multidimensionnalité des réponses, c'est-à-dire la possibilité ou non de mobiliser plusieurs types d'informations.

Nous limiterons cette présentation aux résultats concernant l'agencement des informations en schémas ou patterns de codages définitionnels.

Il s'agit d'identifier quels agencements formels sont privilégiés par les enfants de même âge et d'examiner s'il existe des différences selon leur classe sociale.

5- Méthode

Plusieurs auteurs (par exemple Al-Issa, 1969 ; Ehrlich et al., 1978) ont étudié le contenu sémantique de définitions de noms en identifiant trois types d'informations dans les énoncés produits :

- des informations sur la catégorie générique : « *Une vache est un animal* »,
- des informations sur la fonction, l'usage : « *Une vache ça donne du lait* »,
- des informations en lien avec nos perceptions (éléments descriptifs, qualités, traits d'apparences). « *Une vache ça a des cornes* ».

Ces énoncés peuvent être présents ou non, se combiner de différentes façons au cours du développement de l'enfant, pour aboutir progressivement à la forme canonique $X=Y+Z$

Les stratégies des enfants pour expliquer les mots-cibles ont été examinées afin de déterminer leur degré de maturité par rapport à la forme canonique de la définition.

Les réponses des enfants ont été codées sous forme de schémas ou patterns définitionnels de la façon suivante :

C pour Catégorie (animal, fruit...),

F pour Fonction (donne du lait, se mange...),

P pour Perception (a des cornes, c'est sucré...).

Les schémas de codage que nous considérons comme matures (c'est-à-dire les formes proches de celle des adultes ou du dictionnaire) sont ceux qui correspondent à la forme canonique $X=Y+Z$ => une vache est un animal qui donne du lait et qui a des cornes (codage C-F-P). Les codages C-F-P ; C-F ; C-P correspondent également à la forme canonique.

6- Population

C'est à partir d'un corpus de réponses orales recueillies auprès d'un échantillon représentatif de trois catégories sociales que nous avons conduit cette analyse.

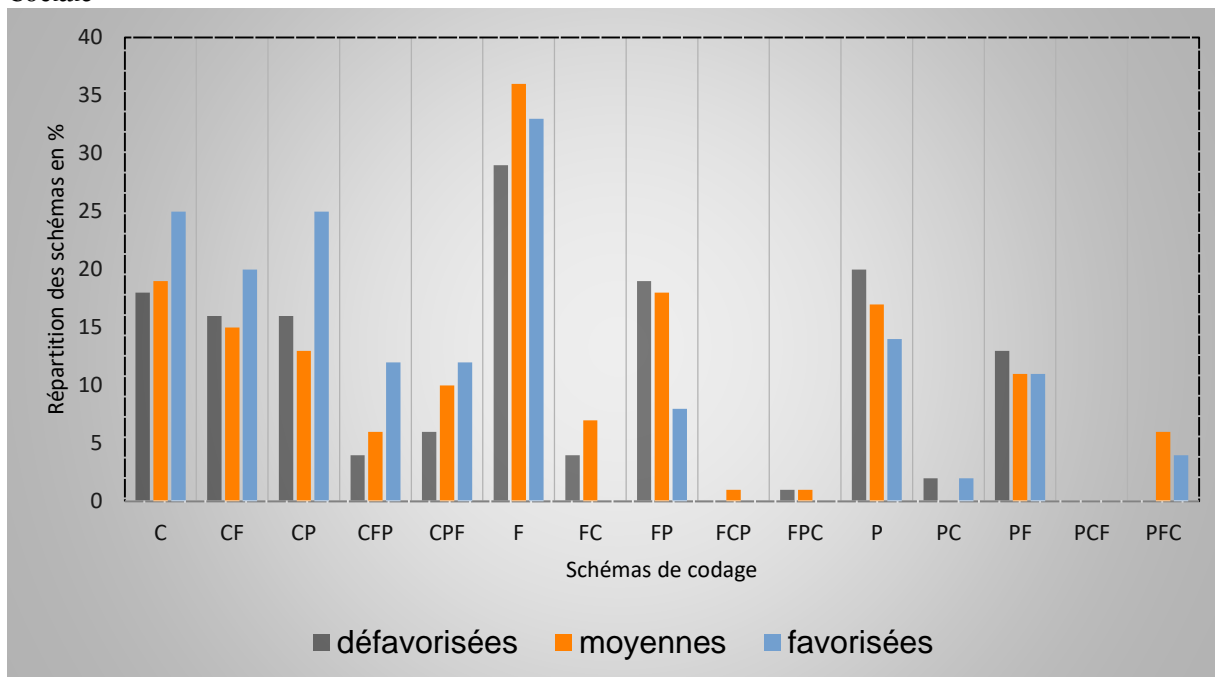
567 définitions ont été recueillies auprès de 63 élèves de CM1 et CM2, sans déficience cognitive, sans trouble d'apprentissage ou du neurodéveloppement. Ils étaient issus de classes défavorisées pour un tiers d'entre eux, de classes moyennes pour un autre tiers et de classes favorisées pour le troisième tiers.

7- La tâche de définition

Le subtest *Vocabulaire*, tiré de l'échelle d'intelligence de Wechsler (WISC-IV) est une tâche classique en psychométrie, qui demande aux enfants de définir oralement un certain nombre de mots, à partir de la question « Qu'est-ce qu'un(e)... ». Neuf noms communs ont été retenus : *parapluie, horloge, vache, gant, alphabet, nénuphar, bicyclette, île, cambrioleur*. Les verbes et les adjectifs n'ont pas été gardés pour cette étude car ils ne permettent pas des définitions à forme canonique ($X=Y+Z$). Les réponses orales étaient transcrites simultanément sur les cahiers de passation. Nous avons procédé à l'analyse des contenus sémantiques (catégorie, fonction, perception) des énoncés définitionnels et observé leur organisation formelle.

8- Synthèse des résultats

Graphique 1 : Pourcentage de répartition des 15 schémas de codage définitionnels selon la classe sociale



Le graphique 1 présente les principaux résultats concernant les schémas de réponses des enfants. Les codages peuvent être simples, doubles voire triples pour les réponses les plus élaborées. Cela donne 15 possibilités.

Quelle que soit l'origine sociale :

Premièrement, nous voyons que les schémas simples sont privilégiés (lettres C, F ou P seules). Près de 50% des réponses ne présentent qu'un type de contenu sémantique.

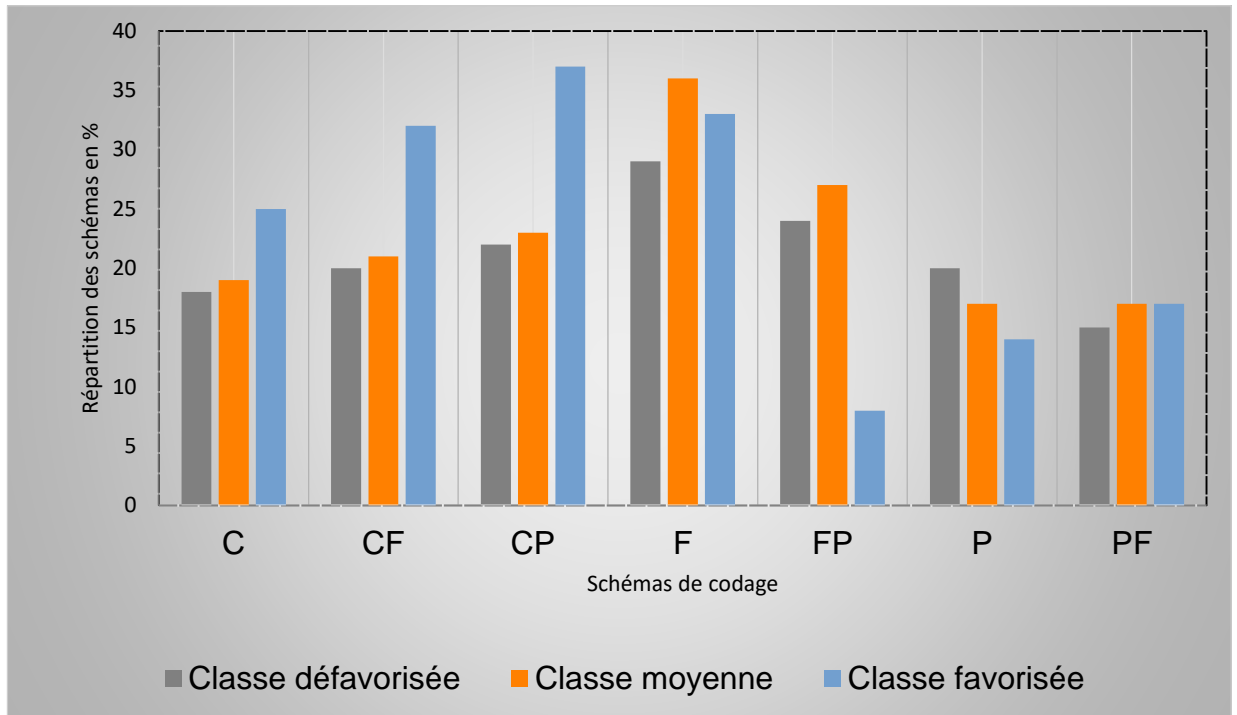
Deuxièmement, les schémas de codage, lorsqu'ils sont multiples, ne sont pas aléatoires : certaines configurations sont fréquentes alors que d'autres ne le sont pas. A cet âge, les enfants commencent à suivre un certain nombre de règles et contraintes linguistiques.

Troisièmement, les définitions par la fonction restent encore fréquentes même si cet attrait fonctionnaliste de la petite enfance (*une pomme c'est pour manger*) tend à fortement diminuer à cet âge. Tout se passe comme si l'entrée par la fonction réduisait le champ des possibles pour définir un objet.

Nous avons ensuite pu analyser de façon statistique le rôle de la classe sociale sur la base des sept schémas de codage principaux : trois ont un codage simple et quatre un codage double. Les réponses avec un triple codage étaient trop peu fréquentes pour une analyse statistique.

Nous avons effectué des chi-2 pour tester le rôle de la classe sociale sur l'agencement formel des réponses.

Graphique 2 : Pourcentage de répartition pour les 7 principaux schémas de codage définitionnels selon la classe sociale

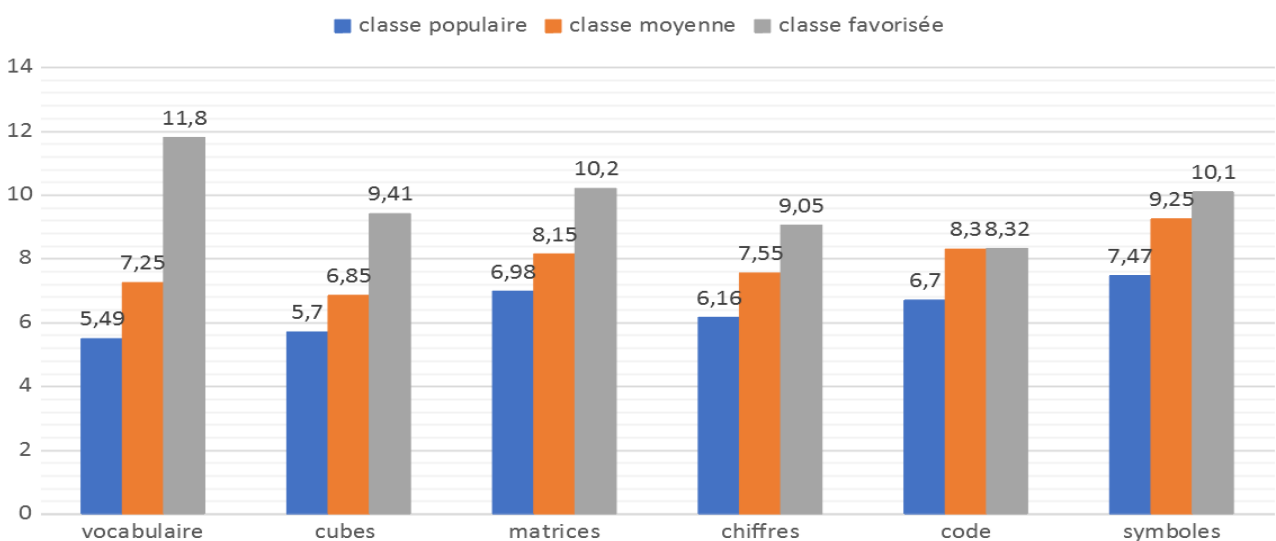


Les résultats significatifs sont les suivants :

- Les enfants des classes favorisées abordent plus souvent la définition par la catégorie générique, que ce soit en codage simple ou double (schémas de codage commençant par la lettre C sur le graphique 2).
- Les enfants des classes défavorisées et moyennes ne se distinguent pas sur leurs schémas de réponses.

Graphique 3 : Performances au test stetardisé

Notes stetards au WISC-IV selon la classe sociale



importantes. Les enfants de tous les milieux sociaux défavorisés tendent à produire des définitions conformes aux définitions-types de l'épreuve (« une vache est un animal qui donne du lait » mais

leurs patterns de réponses sont identiques à ceux des enfants des classes moyennes « *les vaches ça fait du lait et ça a des cornes* ». Si ces deux catégories sociales (défavorisées et moyennes) produisent des patterns encore souvent éloignés de la forme canonique, notamment parce qu'ils font moins appel à la catégorie générique, les effets socio-différentiels observés sont limités comparativement aux performances basées sur le seul contenu sémantique.

9- Discussion

Nos résultats nous permettent de conclure qu'autour de 9-11 ans, les enfants commencent à structurer leurs définitions comme le font les adultes même si la tendance fonctionnaliste reste importante (50% des réponses).

Les enfants issus des milieux socio-économiques favorisées font significativement plus souvent appel au terme supra-ordonné (la catégorie générique) que les deux autres catégories sociales.

Néanmoins, même si la classe sociale d'origine joue un rôle sur les aspects formels des définitions orales émises par les enfants, ce rôle apparaît moins nettement que sur la dimension « contenus sémantiques » mesuré par le test de Wechsler.

10- Conclusion

Si l'école semble avoir du mal à compenser les inégalités linguistiques, en particulier sur l'étendue du vocabulaire, pourrait-elle avoir un rôle plus efficace sur la construction du vocabulaire profond ? Comment pourrions-nous penser une évaluation du vocabulaire profond, qui prendrait à la fois en charge les contenus sémantiques et les aspects plus formels ? Comment enseigner ces connaissances métalinguistiques qui semblent jouer un rôle structurant pour le développement de la compréhension lexicale ?

11- Perspectives de recherche

Plusieurs travaux s'inscrivent en perspectives de recherche par rapport à cette première étude. Ici, nous en évoquons trois. En effet, une première étude examine le rôle de la classe sociale des élèves sur d'autres aspects formels de l'activité définitionnelle (accessibilité et flexibilité sémantique).

Une seconde recherche est à venir afin d'étudier, à partir de notre corpus, quelques marqueurs sociolinguistiques à l'œuvre dans l'activité définitionnelle.

Et enfin, une troisième étude, en cours de passation, vise à analyser le rôle du vocabulaire profond auprès d'élèves présentant des troubles des apprentissages (en particulier des élèves souffrant de troubles de la lecture).

En somme, cet ensemble de recherches a pour ambition de construire de nouveaux éléments de réponse à la question de l'accès à la compréhension lexicale dans des contextes sociaux et cognitifs pluriels.

Bibliographie

Al-Issa, I. (1969). The Development of Word Definition in Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 114(1), 25-28. <https://doi.org/10.1080/00221325.1969.10533835>

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Chabanal, D., L'apport de la sociolinguistique développementale pour l'apprentissage de l'oral. In *Didactique du Français : Le Socioculturel en Question*. hal-00708086

Ehrlich, S., Bramaud Du Boucheron, G., Florin, A. (1978). Le développement des compétences lexicales à l'école Primaire. PUF. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=PASCAL7850311025>

Grobon, S., Panico, L., Solaz, A., (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bull Epidemiol Hebd.* 2019;(1):2-9. http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019_1_1.html

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading et reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Lahire Bernard. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994. Activités métalinguistiques à l'école, sous la direction de Mireille Brigaudiot et Michel Brossard. pp. 15-27. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2106>

Pan, B.A. (2012). Assessing Vocabulary Skills. In E. Hoff (Éd.), *Research Methods in Child Language* (p. 100-112). <https://doi.org/10.1002/9781444344035.ch7>

Salazar Orvig, A. (1994). Construction du sens et définitions par devinette. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9. Activités métalinguistiques à l'école, sous la direction de Mireille Brigaudiot et Michel Brossard. pp. 75-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2112>

Snow, C. E. (2017) The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años, *Infancia y Aprendizaje*, 40:1, 1-18, <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>

(COM n°57) Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 dans un réseau d'éducation prioritaire : l'activité des enseignant.e.s au carrefour de multiples dilemmes

Fabienne Brière et Laurence Espinassy

Résumé court

Notre communication concerne l'activité d'enseignant.e.s de cycle 3 confrontés à la mise en place de l'évaluation par compétences en réseau d'éducation prioritaire. L'évaluation par compétences préconisée par les prescriptions du système éducatif cherche à valoriser les réussites des élèves en se focalisant sur les processus d'apprentissage et non sur la performance (Droyer et Jorro, 2019). Notre recherche de type collaboratif (Desgagné et Bednarz, 2005) s'intéresse aux effets et aux processus sous-jacents à la mise en place d'un tel type d'évaluation à l'échelle d'un territoire géographique et scolaire caractérisé par différents contextes et milieux présents au sein du cycle 3 (classes de primaire et secondaire) et du réseau d'éducation prioritaire (un collège, quatre écoles). S'inscrivant dans une double orientation théorique, ergonomique et didactique, (Brière-Guenoun et Espinassy, 2020), la démarche méthodologique repose sur le croisement de différents corpus : un entretien collectif préalable, des observations et enregistrements filmés ou photographiés en classe supports d'entretiens en auto-confrontation simples et croisés, retour au collectif. Elle vise à mettre au jour les savoirs de métier disciplinaires ou transversaux, ainsi que les dilemmes sous-tendant l'activité évaluative des enseignant.e.s. Les principaux résultats révèlent des usages différenciés de dispositifs apparemment partagés, associés à l'acquisition des compétences transversales communes. Les modes de régulation spécifiques génèrent des dilemmes récurrents entre différenciation individuelle et conduite des apprentissages de tous les élèves, sens des apprentissages et contrôle de la classe, évaluation individualisée ou collective, acquisition de compétences transversales ou disciplinaires. Les enseignant.e.s sont parfois amenés à privilégier le fonctionnement de nouveaux outils au détriment de leur qualité formative liée aux processus d'apprentissage. Finalement, la mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 traduit des difficultés enracinées dans des cultures de métier différentes (1^{er}/2nd degrés, différentes disciplines) qui empêchent l'établissement d'une continuité dans le parcours des élèves au sein du réseau.

Résumé long

Nous nous intéressons à l'activité d'enseignant.e.s de cycle 3 confrontés à la mise en place de l'évaluation par compétences en réseau d'éducation prioritaire renforcé, dans le cadre d'une recherche permise par une convention entre rectorat et institution de recherche (Brière-Guenoun et Espinassy, 2019a). Face aux effets négatifs des évaluations centrées sur la performance, comme le décrochage scolaire (CNESCO, 2014 ; Merle, 2012), l'évaluation par compétences cherche à valoriser les réussites des élèves en mettant l'accent sur les processus d'apprentissage suscités par la résolution de tâches significatives et complexes (Droyer et Jorro, 2019 ; Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Rey, 2012). Si les prescriptions éducatives valorisent ce déplacement des modalités évaluatives en lien avec l'acquisition du socle commun de compétences, de connaissances et de culture en France (MEN, 2013, 2015), leur mise en œuvre questionne l'agir évaluatif des enseignant.e.s (Mottier Lopez, 2017). Par-delà la diversité des méthodes utilisées, l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages face aux obstacles rencontrés suppose de nombreuses régulations *in situ*, un travail collaboratif entre élèves notamment grâce à l'auto-évaluation (Campanale, 2007 ; Zilberberg, 2019). Nous questionnons ici les effets et les processus sous-jacents à la mise en place d'un tel type d'évaluation à l'échelle d'un territoire géographique et scolaire caractérisé par différents contextes et milieux présents au cycle 3 (classes de primaire et de secondaire) et dans le réseau d'éducation prioritaire (un collège, quatre écoles).

Notre recherche collaborative repose sur une co-construction de savoirs en contexte authentique grâce au travail conjoint des chercheurs et des praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005 ; Brière-Guenoun et Espinassy, 2019b). Elle emprunte ses fondements aux « interventions-recherches »

caractérisées par leur visée développementale dans un milieu de travail spécifique (Saujat et Félix, 2018) tout en s'inspirant des « ingénieries didactiques coopératives » centrées sur la conception/mise à l'épreuve de dispositifs d'apprentissage (Morales, Sensevy et Forest, 2017). S'inscrivant dans une double orientation théorique, ergonomique et didactique, elle vise à identifier d'une part les savoirs en circulation dans la mise en place de l'évaluation par compétences et d'autre part les ressorts de l'activité envisagés comme source de développement du pouvoir d'agir des enseignant.e.s (Brière-Guenoun et Espinassy, 2020). Sur le plan méthodologique, après avoir mis en évidence les préoccupations des enseignant.e.s lors d'entretiens collectifs, des séances en classe ont été observées puis filmées ou photographiées avec six enseignant.e.s du second degré dans des classes de sixième dans différentes disciplines scolaires (français, histoire-géographie, mathématiques et arts plastiques) et deux professeures des écoles intervenant sur des doubles niveaux (CM1-CM2). Ces enregistrements ont servi de support à des entretiens d'auto-confrontation simples (ACS) puis croisés (ACC) suivis de retours au collectif afin d'amener les enseignant.e.s à analyser puis confronter les manières spécifiques dont ils conçoivent et conduisent les dispositifs d'évaluation par compétences. Les leçons filmées et les ACS ont permis l'investigation des modalités de conduite de l'évaluation et d'engagement subjectif des acteurs au travail (Faïta, 2011). L'analyse des ACC a consisté à faire émerger des controverses professionnelles, des débats de normes et de valeurs (Schwartz, 2000) suscités par l'usage d'outils d'évaluation et leurs rapports aux savoirs étudiés. Elle a été prolongée par un travail au sein du collectif basé sur les séquences filmées. La confrontation des analyses des différents corpus a ainsi mis au jour : les savoirs en circulation dans les outils d'évaluation mobilisés, constitués de savoirs de métier et savoirs didactiques, ces derniers se décomposant eux-mêmes en savoirs disciplinaires ou transversaux ; et les controverses entre enseignant.e.s ainsi que les dilemmes sous-tendant leur activité.

Les principaux résultats montrent que les enseignant.e.s sont préoccupés par la prise en compte de tous les élèves, la mise à distance vis-à-vis de ses propres pratiques et le partage d'expériences entre collègues. Ces préoccupations partagées révèlent aussi l'existence de plusieurs outils ou dispositifs d'évaluation apparemment identiques comme les « Îlots bonifiés » et les « ceintures » associés à l'acquisition des compétences communes (maîtrise de la langue, acquisition de valeurs civiques et morales, etc.). Mais l'observation de la conduite de l'étude atteste d'usages différenciés de ces dispositifs partagés. Par exemple, alors qu'en histoire-géographie, une enseignante organise les îlots à partir de thématiques et de niveaux de difficulté différenciés selon les élèves, en « apportant un étayage particulier selon les groupes », l'autre enseignante propose un travail identique à chacun des îlots dont il contrôle l'avancée en circulant dans la classe. Pour les deux professeures des écoles, les leçons reposent sur la mise en place d'une multitude de dispositifs associés à diverses modalités de travail visant à « impliquer tous les élèves » (auto évaluation, tutorat, auto-correction ou échanges entre élèves). Cette superposition d'outils chronophages interroge leur lisibilité pour les élèves mais également leur fonctionnalité didactique. Au-delà d'un apparent consensus initial, les séances collectives traduisent les nécessaires évolutions et reconfigurations auxquelles chacun des acteurs procède dans la perspective d'une véritable appropriation des compétences chez tous les élèves. Si tous soulignent l'importance de se focaliser davantage sur la différenciation pédagogique et les conditions d'acquisition des compétences, ils divergent au sujet des valeurs sous-jacentes au dispositif des « ceintures » : le risque est gret d'un glissement d'une logique « d'évaluation bienveillante » à celle de la mise en concurrence individualiste des élèves. Ainsi, les modes de régulation spécifiques génèrent des dilemmes récurrents entre prise en compte de tous les élèves et différenciation individuelle, sens des apprentissages et contrôle de la classe, évaluation individualisée ou collective, acquisition de compétences transversales ou disciplinaires. Les résultats mettent également en évidence des obstacles récurrents liés au caractère chronophage de la démarche d'évaluation par

compétences qui nécessite la construction de nouveaux outils et le recours massif aux ressources extérieures. L'usage de nouveaux outils amène parfois les enseignants à perdre de vue leur fonction formative qui appelle à s'intéresser de près aux processus d'apprentissage (Mottier Lopez, 2015, 2017). Au-delà, la mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 traduit des difficultés enracinées dans des cultures de métier différentes (1er/2d degrés, différentes disciplines) qui empêchent l'établissement d'une continuité dans le parcours des élèves au sein du réseau.

Mots-clés : activité, cycle 3, évaluation par compétences, savoirs, réseau d'éducation prioritaire

Références bibliographiques

- Brière-Guenoun, F. et Espinassy, L. (2020, soumis). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire, *Phronesis*.
- Brière-Guenoun, F. et Espinassy, L. (2019a). L'évaluation par compétence au sein du réseau REP+ Miramas. *Rapport de recherche*, Aix-en-Provence, DAFIP-SFERE.
- Brière-Guenoun, F. et Espinassy, L. (2019b). Coordination du symposium *Dialogue et circulation entre analyse de l'activité et analyses didactiques au sein des recherches participatives*. Colloque international francophone sur les recherches participatives. HEP Fribourg. Suisse. 28 & 29 nov.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal (Dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2014). *Dossier de synthèse. L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE*.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Droyer, N. et Jorro, A. (2019). L'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation. Dans Jorro e Droyer (Dir.). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 7-14). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. Dans B. Maggi (Dir.) *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (p. 40-67). Paris : PUF.
- M.E.N. Loi de Refondation de l'École - *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.
- M.E.N. Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218-230.
- Morales, G., Sensevy, G. et Forest, D. (2017). About cooperative engineering: theory et emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (Dir.). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p.169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (Dir.) (2012). *Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier de veille de l'IFÉ, 76. Lyon : ENS de Lyon.
- Saujat, F. et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 4-14.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

Zilberberg, E. (2019). Catalyser les évaluations et les remédiations assistées par ordinateurs. Dans Jorro e Droyer (Dir.). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 103-130). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

(COM n° 58) LE CONCEPT D'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES ET VISUELS (APV) POUR ÉTUDIER L'AGIR ÉVALUATIF EN ACTE DES ENSEIGNANT-E-S AU SECONDAIRE GENEVOIS

Yves Barblan

****Résumé court****

L'évaluation ne saurait être étudiée comme un simple produit (De Ketele, 2011) de comparaison et d'application positiviste d'un référé à un référent (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017). C'est un processus dynamique lors duquel s'engage, selon Mottier Lopez et Dechamboux (2017), une dialectique co-constitutive fortement située entre référent et référé. Ceci implique que le jugement évaluatif de l'enseignant-e-x est lié à la « microculture » de classe (Mottier Lopez, 2016) ainsi qu'au contexte effectif des apprentissages. Vial (2001), propose un modèle de régulation systémiste dans lequel la norme n'est plus fixe mais provisoire permettant la réorientation des apprentissages. Dans une approche systémique ou contextualisée, l'évaluation est intégrée au processus d'enseignement et articulée aux situations d'apprentissages (Mottier Lopez, 2021). Qu'en est-il en Arts Visuels, où le référentiel est évasif en termes de contenus et de directives quant à l'évaluation ? Afin d'étudier les articulations entre situation didactique et agir évaluatif effectif, nous nous focaliserons sur le phénomène de l'erreur (Brousseau, 2001,2009), en raison de son caractère imprévisible, contextuel et problématique. Nous espérons répondre aux questions suivantes : quels types de régulations et de gestes didactiques sont privilégiés pour le traitement de l'erreur par les enseignant-e-x-s ? La reconnaissance de l'erreur *in situ* par les acteurs entraîne-t-elle des ajustements du milieu didactique (en termes de ressources proposées) ainsi que des modifications du contrat didactique (en termes d'attentes relatives aux apprentissages et au rendu) ? Pour répondre à nos questions de recherche nous mobiliserons la théorie de l'action conjointe didactique (Mercier et Sensevy, 2007) ainsi que des entretiens d'explicitation (Vermersh,1994) sur un corpus vidéo de séquence didactique. La triangulation de cette technique d'entretien et de cette théorie semble pertinents pour rendre compte du dynamisme du système didactique et des raisonnements, prises de décisions internes mis à l'œuvre par les enseignant-e-x-s dans leur agir effectif.

****Résumé long****

Le plan d'étude romet, document référentiel dans le cadre de l'enseignement Genevois, promeut des valeurs constructivistes de « développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (PER, 2010, p.5) mais ne donne que peu de prescriptions quant au programme et aux contenus (Grivet Bonzon & Márquez, 2018) à enseigner en APV. L'expression artistique est perçue comme phénomène social et culturel (Mili, 2012) ayant pour finalité le développement de la personnalité des élèves à travers les ressources élaborées pour et dans leurs activités.

Le système macro-contextuel des Arts Plastiques et Visuels (APV) ancre son enseignement et son évaluation dans une fonction résolument formative, au sens d'évaluer pour améliorer une action en cours (De Ketele ,2006, 2010). Il semblerait que les régulations systémistes, réorientation des processus singuliers dans la réalisation des actions en fonction non plus d'une norme fixe mais d'utilisation rapide de références diverses permettant d'avancer (Vial, 2001), trouvent dans l'enseignement des APV un terrain propice pour être convoquées dans le phénomène d'apprentissage /évaluation.

Plusieurs analyses (Gaillot, 1987, 2004 ; Márquez, 2018 ; Geiser, 2011) démontrent que les enseignant-e-x-s, sous couvert d'objectivité, privilégient des tâches techniques évaluées

sommativement par retrait de points et soumises aux goûts esthétiques de l'évaluateur-ice-x. Alors, qu'en formation les futur-e-x-s enseignant-e-x-s peinent à articuler fonction et démarche de l'évaluation (De Ketele, 2010, 2011) aux contenus et activités des apprentissages et que deux études sur l'évaluation (à paraître), de praticiens genevois du primaire et du cycle (secondaire 1), semblent se focaliser sur la recherche d'outils (guide de critères) dans une logique Top et down, il nous semble capital de mener des recherches sur l'évaluation située des apprentissages en APV pour décrire les corrélations entre phénomène d'enseignement / apprentissage et processus d'évaluation.

La signification de l'erreur nous semble être une entrée prometteuse pour rendre compte des apprentissages des élèves et de l'agir évaluatif effectif. Pourquoi ? D'une part, comme le fait remarquer Brousseau (2001), « l'erreur doit être reportée à une connaissance ou un savoir déterminé qui permettent de la concevoir » (p.3) et d'autre part, selon le même auteur (1980), si l'on ne veut pas mettre uniquement l'erreur à charge de l'élève, il est nécessaire de prendre en considération les situations didactiques. Pour Reuter (Reuter & al, 2013) l'erreur est cause et effet d'un dispositif didactique et « traitable » dans ce même dispositif. Nous faisons l'hypothèse que l'énonciation et le traitement de l'erreur dans une pratique d'« atelier » impliquant un rôle fondamental de dévolution (au sens de Brousseau, 1998), nous aidera à expliciter l'élaboration des ressources permettant la construction des savoirs, la progression des apprentissages et leurs évaluation dans une optique de tâche expressive.

Nous articulons deux questions quant au processus évaluatif situé en APV :

La reconnaissance *in situ* de l'erreur par les acteurs entraîne-t-elle une modification du milieu didactique (en termes de ressources proposées) et du contrat didactique (en termes d'attentes relatives aux apprentissages et aux rendus) ?

Quels types de régulations / gestes didactiques sont privilégiés par les enseignant-e-x-s pour traiter l'erreur ?

Nous adopterons la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998-2011) qui modélise l'ensemble complexe des conditions et des interactions qui se nouent dans une situation d'enseignement entre maître-élève-savoir permettant la production, la communication et, nous ajoutons, l'évaluation des savoirs.

Compte tenu du caractère contextuel des savoirs en APV, nous nous intéresserons fortement aux milieux didactique (Brousseau 1998) et aux contrats didactique (made-Escot, 2007), qui régissent les situations didactiques.

Au vu du caractère peu prescriptif des instructions officielles nous nous soucierons particulièrement du phénomène de transposition didactique interne en observant les moyens didactiques mobilisés par les enseignant-e-x-s pour créer « les conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986, p.8). Étudier la reconfiguration des savoirs issus de la pratique sociale de référence (Martinet, 1986) ainsi que la transformation des objectifs officiels en critères d'évaluation devrait nous permettre de saisir la dialectique située entre référent / référé à l'œuvre dans le phénomène d'enseignement / apprentissage / évaluation (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017).

Le concept de « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007, 2012, 2015) nous permettra d'étudier la potentielle articulation entre processus d'apprentissages et processus d'évaluation ainsi que le type de régulations privilégiées par les enseignants pour signifier des erreurs.

En raison de l'objectif de notre recherche, la manière dont sont formalisés, transmis et évalués des savoirs relatifs à l'expression, notre recueil de données sera basé sur deux sources. L'une reposera sur un corpus vidéo de séquences didactiques nous permettant d'observer l'émergence de l'erreur et son impact sur le système didactique (Leutenegger, 2009) et l'autre sera issue d'entretiens d'explicitation (Vermersh, 1994) nous permettant d'accéder aux mécanismes internes de prises de décisions en acte des enseignant-e-x-s observé-e-x-s.

Pour l'analyse de nos données filmiques, nous mobiliserons la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Les situations didactiques vues sous l'angle de « transactions » dialogiques faisant évoluer le contrat, le savoir, le milieu et le temps didactique nous permettra d'analyser finement les liens de causalités de l'erreur entre les actants et sur l'objet de savoir.

Afin de rendre compte au mieux, de l'agir évaluatif effectif, de la dialectique entre les référents (formels /informels) et de la construction du savoir, nous articulerons l'analyse de notre corpus vidéo aux propos des enseignant-e-x-s recueillis lors d'entretiens d'explicitation (Vermersh, 1994).

Cette technique d'entretien consiste à aider à la verbalisation des actions matérielles et / ou mentales mises en œuvre par un sujet lors d'une tâche effective (Vermersh, 1994). L'entretien d'explicitation permet de prendre en compte la dimension implicite du vécu et d'accéder à la subjectivité en acte par une description détaillée de l'action. Cette méthodologie favorise l'intelligibilité des multiples facettes de la pratique pratiquée.

En raison de l'opacité des *curricula* et du caractère implicite des connaissances pratiques, la triangulation des méthodes nous semble nécessaire pour mettre à jour l'activité mentale de raisonnement, les critères lors de prise de décision, les objectifs réellement poursuivis ainsi que les savoirs et savoirs faire réellement mobilisés, se produisant parallèlement au geste professionnel des enseignant-e-x-s.

Mots-clés : Didactique des Arts visuels, situation, référentiel, erreurs, évaluation.

Références bibliographiques

Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Ed.), *le didactique* (pp11-30). Paris : Édition Revue EPS.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques. Étude dans le cadre de la théorie des situations didactiques PDF. Document repéré à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/12/2001-Les-erreurs-des-élèves.pdf>

Brousseau, G. (2009). L'erreur en mathématique du point de vue didactique. In *Tangente Éducation*, n7, 2009 pp.4-7

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage

De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37

De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, NO. 25 *Évaluation et curriculum*, 89-106

Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romete et du Tessin n23 2018, pp.95-106

Gaillot, B.-A. (1987). *Évaluer en arts plastiques*. Thèse de Doctorat, Université de Lyon. Document repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba#p=o&a=top

Gaillot, B.-A. (1997 / 2012). *Arts Plastiques. Éléments d'une didactique critique* (6^{ème} édition). Paris : PUF

Gaillot, B.-A. (2005). La docimologie et après? Notes sur l'évaluation des acquis en arts plastiques PDF. In *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*. IUFM d'Aix-en-Provence, Rectorat-DAFIP, 2002. Synthèse actualisée en

juillet 2005. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/docim.pdf>

Gaillot, B.-A. (2009, mars). *L'approche par compétences en arts plastiques* PDF. Intervention à Marseille le 18 mars 2009. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>

Geiser, J. (2011). *Quels sont les critères d'évaluation des enseignants d'arts visuels du Canton de Vaud ?*. Mémoire professionnel, dans le cadre du Master of Arts / of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire. Lausanne : HEP Vaud. Document repéré à https://doc.rero.ch/record/31315/files/mp_ms1_p20637_2011.pdf

Grivet Bonzon, C. & Márquez, F. (2018). « 'Ceci n'est pas une évaluation !' ou la question en didactique des arts (musique et arts visuels) à l'école primaire genevoise. ». Communication dans le cadre du colloque : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines en recherches comparatistes en didactique. 10-13 octobre 2018. Bordeaux

Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public*. <https://doi.org/10.72.02/1063100ar>

Márquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin n23 2018, pp 143-158.

Martinet, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. In F. Chaîné (Ed.), *Créativité et création en éducation*. Éducation et francophonie volume XL ; 2, automne 2012

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (3), 465-482

Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In : B. Noël & S.C. Cartier. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck, 2016. P. 67-78

Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, NO.9, 12-29

Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation « pour apprendre » : quels enjeux pour l'évaluation critériée ? Capsule vidéo. *Université de Genève*

Pelissier, G. (1994/ 1997). Colloque sur l'artistique, arts plastiques, art et enseignement. 23 et 24 mars 1994. Saint Denis, Musée d'art et d'histoire. In *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997). Créteil : Edition du CRDP.

Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. In *MEI*, n°24-25 (« Études culturelles / Cultural Studies »), 2006.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G.sensevy, & A. Mercier (Éds.), *Agir ensembles. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : PUR

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. In *Recherche et formation* n°57, pp. 39-50

Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris. ESF

Vial, M. (2001). Évaluation et régulations : situation, modélisation et perspectives. IN : Figari, G. Achouche, M. & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*. Bruxelles : DE Boeck, 68-78

INTRODUCTION :

Le Plan d'études Romet (ci-après PER), document référentiel dans le cadre de l'enseignement genevois, promeut des valeurs constructivistes de « développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (PER, 2010, p.5) mais ne donne que peu de prescriptions quant au programme et aux contenus (Grivet Bonzon & Márquez, 2018) à enseigner en Arts Plastiques et Visuels (APV). L'expression artistique est perçue comme phénomène social et culturel (Mili, 2012) ayant pour finalité le développement de la personnalité des élèves à travers les ressources élaborées pour et dans leurs activités.

Le système macro-contextuel des APV ancre son enseignement et son évaluation dans une fonction résolument formative, au sens d'évaluer pour améliorer une action en cours (De Ketele, 2006, 2010). Il semblerait que les régulations systémistes, dans leur réorientation des processus singuliers dans la réalisation des actions en fonction non plus d'une norme fixe mais d'une utilisation rapide de références diverses permettant d'avancer (Vial, 2001), trouvent, en APV, un terrain propice pour être convoquées dans le phénomène d'apprentissage /évaluation.

PROBLÉMATIQUE :

Plusieurs analyses (Gaillot, 1987, 2004 ; Márquez, 2018 ; Geiser, 2011) démontrent que les enseignants, sous couvert d'objectivité, privilégient des tâches techniques évaluées sommativement par retrait de points et soumises aux goûts esthétiques de l'évaluateur. Alors, qu'en formation les futurs enseignants peinent à articuler fonction et démarche de l'évaluation (De Ketele, 2010, 2011) aux contenus et activités des apprentissages et que deux études sur l'évaluation (à paraître), de praticiens genevois du primaire et du cycle (secondaire 1), semblent se focaliser sur la recherche d'outils (guide de critères) dans une logique *top et down*, il nous semble capital de mener des recherches sur l'évaluation située des apprentissages en APV pour décrire les corrélations entre phénomène d'enseignement / apprentissage et processus d'évaluation.

La signification de l'erreur nous semble être une entrée prometteuse pour rendre compte des apprentissages des élèves et de l'agir évaluatif effectif. Pourquoi ? D'une part, comme le fait remarquer Brousseau (2001), « l'erreur doit être reportée à une connaissance ou un savoir déterminé qui permettent de la concevoir » (p.3) et d'autre part, selon le même auteur (1980), si l'on ne veut pas mettre uniquement l'erreur à charge de l'élève, il est nécessaire de prendre en considération les situations didactiques. Pour Reuter (Reuter & al, 2013) l'erreur est cause et effet d'un dispositif didactique et « traitable » dans ce même dispositif.

HYPOTHÈSES ET QUESTIONS DE RECHERCHES :

Nous faisons l'hypothèse que l'énonciation et le traitement de l'erreur, dans une pratique d'« atelier » impliquant un rôle fondamental de dévolution (au sens de Brousseau, 1998), nous aidera à expliciter l'élaboration des ressources permettant la construction des savoirs, la progression des apprentissages et leurs évaluation dans une optique de tâche expressive.

Nous articulons deux questions quant au processus évaluatif situé en APV :

La reconnaissance *in situ* de l'erreur par les acteurs entraîne-t-elle une modification du milieu didactique (en termes de ressources proposées) et du contrat didactique (en termes d'attentes relatives aux apprentissages et aux rendus) ?

Quels types de régulations / gestes didactiques sont privilégiés par les enseignant-e-x-s pour traiter l'erreur ?

CADRE THÉORIQUE :

Nous adopterons la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998-2011) qui modélise l'ensemble complexe des conditions et des interactions qui se nouent dans une situation d'enseignement entre maître-élève-savoir permettant la production, la communication et, nous ajoutons, l'évaluation des savoirs.

Compte tenu du caractère contextuel des savoirs en APV, nous nous intéresserons fortement aux milieux et aux contrats (Amade-Escot, 2007), qui régissent les situations didactiques (Brousseau 1998).

Au vu du caractère peu prescriptif des instructions officielles, nous nous soucierons particulièrement du phénomène de transposition didactique interne en observant les moyens didactiques mobilisés par les enseignants pour créer « les conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986, p.8). Étudier la reconfiguration des savoirs issus de la pratique sociale de référence (Martinet, 1986) ainsi que la transformation des objectifs officiels en critères d'évaluation, devrait nous permettre de saisir la dialectique située entre référent / référé à l'œuvre dans le phénomène d'enseignement /apprentissage/ évaluation (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017).

Le concept de « microculture de classe » (Mottier Lopez, 2007, 2012, 2015) nous permettra d'étudier la potentielle articulation entre processus d'apprentissages et processus d'évaluation ainsi que le type de régulations privilégiées par les enseignants pour signifier des erreurs.

MÉTHODOLOGIE :

En raison de l'objectif de notre recherche, la manière dont sont formalisés, transmis et évalués des savoirs relatifs à l'expression, notre recueil de données sera basé sur deux sources. L'une reposera sur un *corpus* vidéo de séquences didactiques nous permettant d'observer l'émergence de l'erreur et son impact sur le système didactique (Leutenegger, 2009), et l'autre sera issue d'entretiens d'explicitation (Vermersh, 1994) nous permettant d'accéder aux mécanismes internes de prises de décisions en acte des enseignants observés.

Pour l'analyse de nos données filmiques, nous mobiliserons la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Les situations didactiques vues sous l'angle de « transactions » dialogiques faisant évoluer le contrat, le savoir, le milieu et le temps didactique nous permettront d'analyser finement les liens de causalités de l'erreur entre les actants et sur l'objet de savoir.

Afin de rendre compte de l'agir évaluatif effectif, de la dialectique entre les référents (formels /informels) et de la construction du savoir, nous articulerons l'analyse de notre *corpus* vidéo aux propos des enseignants recueillis lors d'entretiens d'explicitation (Vermersh, 1994).

Cette technique d'entretien consiste à aider à la verbalisation des actions matérielles et / ou mentales mises en œuvre par un sujet lors d'une tâche effective (Vermersh, 1994). L'entretien d'explicitation permet de prendre en compte la dimension implicite du vécu et d'accéder à la subjectivité en acte par une description détaillée de l'action. Cette méthodologie favorise l'intelligibilité des multiples facettes de la pratique.

En raison de l'opacité des *curricula* et du caractère implicite des connaissances pratiques, l'articulation des méthodes nous semble nécessaire pour mettre à jour l'activité mentale de raisonnement, les critères lors de prise de décision, les objectifs réellement poursuivis ainsi que les savoirs et savoir-faire réellement mobilisés, se produisant parallèlement au geste professionnel des enseignants.

PREMIERS RESULTATS :

Suite à deux analyses de séquences, observées dans des établissements faisant parti du réseau d'enseignement prioritaire du canton de Genève, nous constatons que le type de régulation favorisé par nos enseignants sont des régulations individualisées socio-« pragmatiques » (centrées sur la motivation et la réussite) et non « épistémiques » (centrées sur la conceptualisation, la mise en problème des savoirs, Bocchi, 2012). Si ce type de régulation de sur-ajustement des tâches aux caractéristiques présumées des élèves afin de valoriser leur réussite immédiate et leur engagement dans les apprentissages est caractéristique des enseignements en milieu difficile (Brière-Genoun, 2015), nous pensons qu'elles sont également caractéristiques de l'enseignement des APV. Cette manière de réguler produit au moins deux « effets de contrat » (Cariou, 2013) dans le cadre de nos analyses, soit une absence de réticence⁵⁴ de la part de l'enseignant pour faire avancer le temps didactique menant à une forme *d'effet Topaze*⁵⁵; soit une réticence exacerbée laissant l'élève « face à une liberté dont il doit se saisir » (Fabre, 2017). Dans l'une des séquences observées, le premier effet s'observe sous la forme d'une simplification de la tâche (appliquer une règle quant à la saturation des couleurs en fonction du modelé d'un objet). Dans l'autre séquence, le second « effet de contrat » est très présent sous la forme d'intervention, de la part de l'enseignant, directement sur le travail de l'élève.

Concernant le premier effet de contrat, Arnaud-Bestieu (2013) le nomme *avortement de la dévolution*, c'est-à-dire un processus de dévolution stoppé net par des régulations dé-didactisées, portant sur la motivation et le résultat. Nous aimerions ajouter, à la suite de nos observations et dans le cadre des APV, la notion *d'ambivalence topogénétique* qui englobe les deux points relevés. Ambivalence topogénétique car les apparences de la dévolution sont présentes tout comme le temps qui y est consacré et, bien que le contrat et le milieu ne favorisent pas le pouvoir d'agir des élèves, l'enseignant semble attendre la prise de risque de l'élève dans la mesure où qu'elle survient, même si c'est de manière problématique (car elle reste impensée en termes de mobilisation et de signification de savoirs), elle est validée, encouragée par les enseignants. Ce phénomène nous intéresse particulièrement dans le champ des APV dans la mesure où les instructions officielles prônent la prise de risque, l'expérimentation et « le développement de la personnalité par l'accès à la culture à travers le processus créatif » (PER, 2010, p.5). Or, si l'élève ne peut pas « agir en première personne » (Brousseau, 1998) alors il nous paraît impossible non seulement qu'il fasse des erreurs mais, surtout, qu'il puisse en faire.

Nos analyses démontrent que ce type de régulation prend place dans un système didactique où la référence commune à la classe ne se construit pas en termes de signification et de problématisation du savoir par la réalisation de la tâche, mais est remplacée par **un** contrat didactique au sens premier du terme ; c'est-à-dire une forme scolaire enracinée dans un *curriculum* caché au sens de De Ketele (2011), basée à la fois sur une tradition académique (copie d'après modèle, valeurs, nuances et dégradé) et sur « la tradition diffuse de formes scolaires de travail liées au processus de disciplinarisation » (Rickenmann & Márquez, 2011). Lors des leçons observées, les savoirs sous-

⁵⁴ Selon Sensevy (2011) la théorie de l'action conjointe en didactique est modélisable en jeu coopératif où le professeur gagne s'il parvient à faire jouer et gagner ses élèves *proprio motu*, c'est-à-dire s'il conduit les élèves à développer d'eux-mêmes les stratégies gagnantes leur permettant d'apprendre un savoir. Ceci implique donc que l'enseignant fasse preuve de réticence.

⁵⁵ Selon Brousseau (1998) il s'agit d'un phénomène par lequel l'enseignant suggère la réponse ou stratégie à adopter par un codage didactique de plus en plus transparent pour éviter trop d'erreurs grossières. Dans le cadre de notre analyse cela se manifeste par la directivité des régulations et le fait que l'enseignant intervienne à la place de l'élève sur sa production.

jacents aux référents culturels ont tiré vers la facette sociale du contrat au détriment de la facette épistémologique (Hersant, 2014), permettant un jeu d'apprentissage et une co-construction du savoir.

L'élève est engagé sur un objet ostensif (manifestement il travaille) mais la tâche ne suscite pas une dialectique avec des objets non-ostensifs (contenus d'apprentissage ou savoirs à évoquer), réduisant de fait la valence de l'action à une valence instrumentale au sens qu'il permet de travailler (Chevallard, 1994). La réduction des contrats à des règles d'action semble exacerber les attendus implicites de l'enseignant en termes d'évaluation et de mobilisation de savoirs.

Nos deux analyses confirment que les formes de régulations socio-pragmatiques (Bocchi, 2012) sont également une caractéristique des APV pour des apprentissages devant favoriser *l'accès aux processus de créativité* (PER, 2010). Ce type de régulation en APV semble être une conséquence de contenus mis à l'étude variés, mais implicites, et de situations didactiques non problématisées au-delà de leur aspect objectif/procédural permettant d'accomplir la tâche. Le système d'évaluation choisi par nos enseignants (pondération de points penchant sur les aspects technico esthétiques des travaux), indique que les apprentissages ayant trait à l'expressivité (PER, 2010) sont des attendus implicites, considérés comme étant à charge des élèves et donc peu ou prou évalués. En effet, dans un cas, cela relève de la modélisation de l'enseignant quant à la copie d'un modèle, étape par étape ; dans l'autre cas, il s'agit de l'application d'une procédure.

En termes d'erreurs cela signifie qu'elles sont, soit appréhendées comme un « bug » (Astolfi, 2017), « une obstruction à éliminer » (Dewey, 2005) pour « *revenir vers le modèle* » (*propos issus d'un entretien d'explicitation,*) ; soit comme ayant une valeur assertorique car entendues comme témoins du potentiel « créatif » des élèves, comme le confirme les propos ci-dessous issus d'un entretien d'explicitation :

« je vois que ça ressemble pas à des nuage, ces cercles ne sont pas hyper cercles et puis je lui dis pourquoi pas en fait, l'élève est un peu dans un processus créatif puisqu'il trouve une stratégie pour que tout le monde soit content. »

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION :

Les régulations invasives, observées dans les deux séquences, des enseignants, les effets de contrats et l'implicite des contenus travaillés ne favorisent pas l'élève dans sa construction ni dans son appropriation d'apprentissages propices aux capacités de choisir ou à l'entrée en processus de créativité, attendus par les prescriptions. Cela se répercute sur les erreurs, qui n'étant pas « biffées » (Astolfi, 2017) ne sont pas non plus exploitées comme levier d'apprentissages, puisque les enseignants finissent par en assumer les régulations. Nous constatons que pour donner une « valence didactique » à l'erreur (Reuter, 2013), il est nécessaire de questionner les rapports que ces dernières entretiennent avec les contenus enseignés et, dans le cas des APV, ce sont des rapports autant avec l'imagination et la créativité qu'avec l'expression en termes d'efficacité et de technique.

Les entretiens d'explicitation démontrent que les enseignants poursuivent également des objectifs d'apprentissages propres à favoriser l'autonomie et l'accès aux processus de créativité des élèves, mais qu'ils sont présents en tant qu'implicites venant s'ajouter à des critères préétablis. L'entretien d'explicitation révèle un agir évaluatif en acte, complexe quant à la dialectique référent-

référé, qui semble laisser le pas à une prégnance « perceptivo-visuelle » (Gaillot, 1987) dont ni les critères ni le contexte effectif des apprentissages ne rendent compte.

La prédominance de la motivation et du comportement de l'élève comme arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2003), tant pour la direction des apprentissages que pour l'évaluation et la régulation de ceux-ci, semble pouvoir expliquer l'impensé des apprentissages liés à la créativité et le fait qu'ils soient vite abetonnés et pris en charge par les enseignants.

Enfin, l'entretien d'explicitation, bien que dans le cadre des entretiens menés il soit exclusivement redéfini en fonction de la motivation et de la satisfaction des élèves, révèle de nouveaux éléments sur l'importance de la « culture de classe » (Mottier-Lopez, 2007-2012), tant dans la direction et l'évaluation /régulation des apprentissages (« *je fais toujours des régulations individuelles, j'entretiens un lien avec les élèves, c'est plus un entretien personnalisé avec chacun* »), que dans l'appréhension des enseignants concernant les apprentissages favorisant l'accès aux processus de créativité, primordiaux pour donner une valence didactique et non assertorique aux erreurs et contenus d'apprentissages en APV.

DISCUSSION :

Dans la perspective d'une discipline axée sur le développement personnel et personnalisé, nous rejoignons les observations d'Arnaud-Bestieu (2021) quant à l'importance de clarifier le contrat didactique, afin que le jeu d'apprentissage puisse réellement laisser une place à l'élève. C'est l'élaboration de situation à la fois « porteuse de sens et porteuse de régulation » (Wegmuller, 1993) qui devrait permettre de donner une valence à la notion d'erreur : à la fois épistémique et problématique, en tant qu'indice de dévolution et d'action, mais aussi régulatrice (Sensevy, 1998), permettant de développer des régulations divergentes (Vial, 1994), questionnant les propriétés de l'objets de savoirs et les actions des élèves.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (Ed.), *le didactique* (p.11-30). Paris : Édition Revue EPS.

Arnaud-Bestieu, A. (2013). « Analyse des dynamiques topogénétiques en CLIS : de la peur de l'échec à la dévolution avortée » In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2013/4 (n° 64), p. 241-254

Arnaud-Bestieu, A. (2021). « Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse micro-didactique du couple milieu-contrat en danse » In *Revue française de pédagogie*, 2021/3 n° 212, p.5 à18

Astolfi, J.-P. (1997-2017). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris. ESF

Bocchi, P.-C. (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherches en Éducation*, Hors-série n°4, p. 55-67

Brière-Guenoun, F. (2015). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation*, n°40, p.85-103

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (2001). Les erreurs des élèves en mathématiques. Étude dans le cadre de la théorie des situations didactiques .PDF. Document repéré à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/12/2001-Les-erreurs-des-élèves.pdf>

- Brousseau, G. (2009). L'erreur en mathématique du point de vue didactique. In *Tangente Éducation*, n°7, 2009 pp.4-7
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, vol.7, n°1, p.9-32
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage
- Chevallard, Y. (1994). « Ostensifs et non-ostensifs dans l'activité mathématique[PDF]. Intervention au Séminaire de l'Associazione Mathesis(Turin,3 Février 1994). In Actes du Séminaire pour l'année 1993-1994, p.190-200. Document repéré à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=125
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV-1, 25-37
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, NO. 25 Évaluation et curriculum, 89-106
- Dewey, J. (2005). « La réalité comme expérience ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°9, p. 83-91.
- Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin n°23 2018, pp.95-106
- Fabre, S. (2017). *Normativité de l'éducation artistique. Le « pont des arts »*. Paris : L'Harmattan.
- Gaillot, B.-A. (1987). *Évaluer en arts plastiques*. Thèse de Doctorat, Université de Lyon. Document repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba#p=o&a=top
- Gaillot, B.-A. (1997 / 2012). *Arts Plastiques. Éléments d'une didactique critique* (6^{ème} édition). Paris : PUF
- Gaillot, B.-A. (2005). La docimologie et après? Notes sur l'évaluation des acquis en arts plastiques .PDF. In *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*. IUFM d'Aix-en-Provence, Rectorat-DAFIP, 2002. Synthèse actualisée en juillet 2005. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/docim.pdf>
- Gaillot, B.-A. (2009, mars). *L'approche par compétences en arts plastiques* .PDF. Intervention à Marseille le 18 mars 2009. Document repéré à <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/APC-14.pdf>
- Geiser, J. (2011). *Quels sont les critères d'évaluation des enseignants d'arts visuels du Canton de Vaud ?*. Mémoire professionnel, dans le cadre du Master of Arts / of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire. Lausanne : HEP Vaud. Document repéré à https://doc.rero.ch/record/31315/files/mp_ms1_p20637_2011.pdf
- Grivet Bonzon, C. & Márquez, F. (2018). « 'Ceci n'est pas une évaluation !' ou la question en didactique des arts (musique et arts visuels) à l'école primaire genevoise. ». Communication dans le cadre du colloque : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines en recherches comparatistes en didactique. 10-13 octobre 2018. Bordeaux
- Hersant, M. (2014). Facette épistémologique et facette sociale du contrat didactique : une distinction pour mieux caractériser la relation contrat didactique milieu, l'action de l'enseignant et l'activité potentielle des élèves. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 34(1), 9-31.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public*. <https://doi.org/10.72.02/1063100ar>

- Márquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. In R. Rickenmann et I. Mili (EDS.), *Didactique des arts : acquis et développement*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin n° 23, 2018, pp 143-158.
- Martinet, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. In F. Chaîné (Ed.), *Créativité et création en éducation*. Éducation et francophonie volume XL ; 2, automne 2012
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (3), 465-482
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In : B. Noël & S.C. Cartier. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck, 2016. P. 67-78
- Mottier Lopez, L. & Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, NO.9, 12-29
- Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation « pour apprendre » : quels enjeux pour l'évaluation critériée ? Capsule vidéo. *Université de Genève*
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*. Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2.
- Pelissier, G. (1994/ 1997). Colloque sur l'artistique, arts plastiques, art et enseignement. 23 et 24 mars 1994. Saint Denis, Musée d'art et d'histoire. In *L'artistique. Arts plastiques et enseignement* (1997). Créteil : Edition du CRDP.
- Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. In *MEI*, n°24-25 (« Études culturelles / Cultural Studies »), 2006.
- Rickenmann, R., & Márquez, F. (2011). « Une comparaison inter-institutionnelle des genres didactiques. Continuités et ruptures entre la discipline scolaire et les lieux socioculturels et professionnels d'institutionnalisation des savoirs et pratiques artistiques. » Communication dans le cadre du colloque *THEODILE, Les contenus disciplinaires* du 20,21 & 22 janvier 2011
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G.sensevy, & A. Mercier (Éds.), *Agir ensembles. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes : PUR
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. In *Recherche et formation* n°57, pp. 39-50
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles. De Boeck
- Schubauer-Leoni, M-L & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. In *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (2002), pages 227 à 251
- Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris. ESF
- Vial, M. "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, 1994
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulations : situation, modélisation et perspectives. IN : Figari, G. Achouche, M. & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*. Bruxelles : DE Boeck, 68-78
- Wegmüller, E. (1993). « Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause ! » In : Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 129-217.

(COM n° 59) Métaphores conceptuelles et postures évaluatives de futures enseignantes

Katarina Gvozdic, Stéphanie Naud et Walther Tessaro

****Résumé court****

L'analyse des métaphores permet de dégager certains postulats qui sous-tendent les conceptions des enseignantes vis-à-vis de leur métier. Si leurs pratiques en classe découlent de ces métaphores structurantes, le lien entre leurs conceptions du métier et ces pratiques est un terrain encore ouvert à l'exploration. Dans la perspective d'associer métaphores conceptuelles et postures évaluatives, nous nous sommes demandé quelles étaient les conceptions dominantes de futures enseignantes et comment celles-ci pouvaient évoluer au cours de la formation initiale en enseignement primaire. L'hypothèse générale suppose une meilleure compréhension des différentes fonctions et visées de l'évaluation au fil de la formation, avec, comme conséquence, l'identification de plusieurs postures évaluatives au sein d'une même séquence d'enseignement ainsi qu'une mobilisation plus fréquente de plusieurs postures simultanément. Nous avons défini quatre postures, considérées comme une configuration de gestes. Chacune de celles-ci a été déclinée en deux postures plus spécifiques, qui se distinguent par des gestes différents tout en répondant au même dessein, à la même logique d'intervention et étant soutenues par la même valeur. Nous avons ensuite construit des métaphores pour les illustrer. Trois moments de la formation ont été identifiés pour faire passer un questionnaire comportant une vignette. Il apparaît qu'à la veille de l'entrée dans le métier, les futures enseignantes privilégient le soutien des élèves dans la progression de leurs apprentissages, dans une visée formative qui implique une adaptation des interventions selon les besoins. Seul un quart des participantes a choisi une seule posture. Enfin, plus d'une posture est choisie en moyenne par moment de séquence. Le questionnaire sera proposé à deux autres moments de la formation : à l'entrée puis au cours de celle-ci. Nous aurons ainsi l'occasion de rendre compte des résultats concernant ces données et pourrons dès lors effectuer une analyse comparative avec ceux évoqués dans ce texte.

Mots-Clés : Postures évaluatives, métaphores conceptuelles, formation à l'enseignement, conceptions des enseignantes

****Texte de communication****

Les pratiques enseignantes sont notamment caractérisées par l'agir évaluatif qui est au cœur d'un processus dont les démarches, formelles ou informelles, vont de la définition de l'objet à la prise de décision (Allal, 2008). Cet agir résulte de dimensions entremêlées dont les éléments constitutifs prennent appui sur la culture et les compétences évaluatives, la posture de l'évaluateur·rice et les gestes évaluatifs (Jorro, 2009, 2016). Le rôle de l'évaluateur·rice est d'être un·e ami·e critique (De Ketele, 2001 ; Jorro, 2006a), bienveillant·e et exigeant·e, ou un·e navigateur·e (Hadji, 1989), dont le travail s'apparente à la fois à celui de funambule et de tisseret, soulignant ainsi la tension entre l'intention d'agir et l'investissement dans l'action. Dans cette description nous trouvons une comparaison métaphorique entre l'évaluateur·trice et l'ami·e critique. En effet, c'est une comparaison assez classique dans le champ de recherches sur l'évaluation, mais elle se prête également à l'analyse

sous l'angle des sciences cognitives, notamment à travers la théorie des métaphores conceptuelles (Lakoff & Johnson, 1980). Dans cette approche, une grande partie de la pensée se fait par l'utilisation de métaphores conceptuelles qui encadrent et définissent l'expérience vécue pour lui donner du sens (Lakoff & Johnson, 1980). Les métaphores agissent comme un filtre pour donner du sens à de nouvelles expériences (Hofstadter & Seter, 2013). La conceptualisation s'effectue à partir d'analogies qui, portées par le langage, orientent les inférences, influencent la façon de conceptualiser, de prendre des décisions et d'agir (Thibodeau et al., 2017). Ainsi, le langage métaphorique est généralement utilisé dans l'enseignement pour décrire et expliquer les conceptions des enseignant·es à propos des élèves, leur rôle et leur profession (Munby, 1987 ; Tobin, 1990). L'agir évaluatif des enseignant·e·s en fait partie. C'est à l'aide de métaphores que les chercheurs et chercheuses ont le plus souvent tenté de le décrire. La modélisation de Jorro associe les postures aux imaginaires (2000, 2006b, 2009, 2016) en précisant que l'évaluateur·rice peut adopter plusieurs postures dans une même séquence d'enseignement (Dolz-Mestre et al., 2001) tout en veillant à ne pas les confondre dans l'action.

Afin de dévoiler les conceptions qui sont mobilisées par les enseignant·e·s, le recours à des métaphores conceptuelles permet de dépasser les biais de désirabilité associés à certaines postures évaluatives et de suivre leur évolution. Les conceptions intuitives des enseignant·e·s ont tendance à résister aux interventions à court terme (Wideen et al., 1998) car elles sont persistantes, perdurent voire prédominent y compris après les apprentissages scolaires (Lautrey *et al.*, 2008). Ce caractère résistant pose ainsi un défi dans les contextes éducatifs (Kagan, 1992). Nous nous sommes intéressés à documenter les changements qui s'observent sur le long terme – à travers l'entièreté de la formation en enseignement primaire. Si nous réussissons à observer une évolution des conceptions des enseignant·e·s à propos de l'agir évaluatif à travers les métaphores conceptuelles, cela pourrait représenter une voix fructueuse pour soutenir leur transformation en profondeur grâce à cet outil.

Objectifs de la recherche

Dans la perspective d'associer métaphores conceptuelles et postures évaluatives nous nous sommes demandé quelles étaient les conceptions dominantes de l'agir évaluatif de futur·e·s enseignant·e·s et comment celles-ci pouvaient évoluer au cours de leur formation initiale en enseignement primaire. L'hypothèse générale suppose une meilleure compréhension des différentes fonctions et visées de l'évaluation au fil de la formation, avec, comme conséquence, l'identification de plusieurs postures évaluatives au sein d'une même séquence d'enseignement ainsi qu'une mobilisation plus fréquente de plusieurs postures simultanément.

Méthodologie

En nous basant sur les travaux de Jorro (2000, 2006b, 2009, 2016), nous avons défini des postures, considérées comme une configuration de gestes (Bucheton, 2006). Chacune des quatre postures principales a été déclinée en deux postures plus spécifiques qui se distinguent par des gestes différents tout en répondant au même dessein, à la même logique d'intervention et étant soutenues par la même valeur. Ainsi le *juge* et le *contrôleur* sont guidés par la performance, le *pisteur* et l'*entraîneur* par la maîtrise, le *conseiller* et l'*expert* par la construction, le *consultant* et le *porteur* par la compréhension.

Une fois les caractéristiques des postures de l'évaluateur·rice définies, nous avons construit huit métaphores pour les illustrer. Cette procédure se rapproche de celle utilisée par Alger (2009) dans sa recherche sur l'évolution des métaphores conceptuelles des enseignant·e·s.

Trois moments de la formation ont été identifiés pour faire passer ce questionnaire : l'entrée en formation, à la suite d'un module consacré aux pratiques d'évaluation en classe et la fin de formation. La première étape a été de soumettre aux étudiant·e·s en fin de formation une vignette décrivant une séquence didactique d'expression écrite (Dolz-Mestre et al., 2001). La vignette était la suivante :

« Vous êtes titulaire d'une classe de 6P⁵⁶ et avez prochainement planifié une séquence de production écrite en Français. Vous y traiterez le genre narratif pendant environ quatre semaines, en proposant aux élèves en premier lieu une mise en situation (S1), puis une production initiale (S2). Celle-ci sera suivie de différents modules (S3) qui permettront d'aborder les caractéristiques du genre dans des tâches spécifiques. En fin de séquence, les élèves produiront un texte final (S4) que vous évaluerez par une note. »

Dans ce premier temps, nous avons proposé huit métaphores qui décrivent les postures d'évaluateur-trices et leurs gestes. Nous avons demandé quelle(s) posture(s) d'évaluateur-riche les participant-e-s adopteraient en tant qu'enseignant-e dans la séquence présentée. Dans un second temps, il s'agissait d'indiquer quelle(s) posture(s) ils-elles utiliseraient lors de chacun des quatre moments de celle-ci.

Le questionnaire construit sur la plateforme en ligne Qualtrics a été distribué aux participant-e-s dans le cadre de séminaires d'analyse de la pratique à l'Université de Genève. La participation était anonyme et non obligatoire. 57 étudiant-e-s d'une première volée ont entièrement complété ce questionnaire en fin de formation et 15 étudiant-e-s d'une deuxième volée, pour un total de 72 étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s. Il y avait 57 femmes et 14 hommes et la moyenne d'âge était de 28 ans. Nous avons également recueilli des réponses de 81 étudiant-e-s d'une troisième volée à l'entrée de la formation, comptabilisant 62 femmes et 10 hommes, d'âge moyen de 24.25 ans.

Un recueil de données au milieu de formation est actuellement en cours.

Résultats

D'une manière globale, en début de formation les participant-e-s choisissaient 2.72 métaphores sur les huit proposées et 28.39% de participant-e-s a choisi une seule posture. A la fin de la formation, les participant-e-s choisissaient 3.33 métaphores sur les huit proposées et toujours environ un quart des participant-e-s (27.78%) a choisi une seule posture. Les étudiant-e-s à la fin de leur formation d'enseignement primaire ont choisi significativement plus de métaphores de postures d'évaluateur-riche que les étudiant-e-s en début de formation ($t(130.92) = 2.09, p < .05$).

Nous avons analysé les paires de métaphores qui étaient guidées par les mêmes objectifs. Parmi les choix faits, ce sont les postures d'*entraîneur-pisteur* (40.7% parmi les étudiant-e-s en début de formation et 32.56% en fin de formation) et de *conseiller-expert* (31.4% parmi les étudiant-e-s en début de formation et 31.98% en fin de formation) qui ont été choisies le plus fréquemment.

Concernant les moments de la séquence didactique, en début de formation les étudiant-e-s choisissent environ 2.75 moments pendant lesquels ils et elles adopteraient une posture d'évaluateur-riche, alors que parmi les étudiant-e-s en fin de formation, le nombre de moment s'élève en moyenne à 3.37. En effet, cette différence est ($t(150.95) = 3.1, p < .05$). En début de formation les étudiant-e-s choisissaient en moyenne 0.93 postures pour le premier module, 1.5 pour le deuxième, 1.57 pour le troisième et 0.8 pour le dernier. Alors qu'en fin de formation les participant-e-s choisissaient en moyenne 1.4 postures pour le premier module, 2.05 pour le deuxième, 2.44 pour le troisième et 1.5 pour le dernier. En outre, l'analyse des résultats montre qu'en début de formation la métaphore de la posture de *contrôleur* et celle de l'*expert* ont été les plus choisies pour la dernière partie de la séquence qui concernait l'évaluation certificative notée (chacune 23.08%). Celle de *juge* a été choisie une seule fois. En fin de la formation, la posture de *contrôleur* a été la plus choisie pour la dernière partie de la séquence qui concernait l'évaluation certificative notée (21.3%). Elle a été préférée à celle de *juge* (10.18%) qui a le même dessein mais qui classe les élèves selon leurs résultats.

⁵⁶ 8-9 ans

Des tendances de co-occurrence de métaphores sont apparues, notamment *entraîneur-conseiller* et *entraîneur-passeur*. Nous poursuivons les analyses sur l'évolution des choix tout au long de la séquence didactique dans le but de faire émerger d'éventuels profils.

Perspectives

Cette recherche a pu mettre en évidence une évolution des conceptions des futur·e·s enseignant·e·s qui sont mobilisées dans leur agir évaluatif à travers les métaphores conceptuelles. Parmi nos résultats nous avons constaté que les étudiant·e·s en fin de formation choisissent effectivement une plus grande diversité de postures d'évaluateur·rices que les étudiant·e·s en début de formation. Avoir recours à plusieurs postures est particulièrement souhaitable dans une perspective de différenciation pédagogique. Cela a été observé dans chacune des séquences d'enseignement. Nous constatons ainsi qu'à la veille de l'entrée dans le métier, les futur·e·s enseignant·e·s privilégient le soutien des élèves dans la progression de leurs apprentissages, dans une visée formative qui implique une adaptation des interventions selon les besoins.

De plus, les étudiant·e·s en fin de formation choisissent en moyenne plus de moments dans une séquence didactique pendant lesquelles ils et elles adopteraient une posture d'évaluateur·rice. Ce qui soutient une activité évaluative qui se déroule tout au long du processus d'apprentissage, aussi bien dans une visée formative que certificative.

Ce questionnaire est actuellement proposé à une autre volée en cours de formation, nous aurons alors l'occasion de rendre compte des résultats concernant ces données et pourrons dès lors effectuer une analyse comparative avec ceux évoqués dans ce texte.

Que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou continue, cette étude nous invite à mettre en lumière les conceptions des étudiant·e·s de l'agir évaluatif par le prisme des métaphores afin de les rendre conscientes et dans le but d'agir dessus à travers des métaphores alternatives.

References

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching et learning: Changes over the career span. *Teaching et Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Allal, L. (2008). In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Lausanne: Langage § Pratiques*, 37, 29-39.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- De Ketele, J-M. (2001). Les concepts d'ami critique et de maillage au cœur de l'accompagnement, du suivi et de l'évaluation. *Bulletin pédagogique*, 3, 72-82.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hofstadter, D. R., & Seter, E. (2013). *Surfaces et essences: Analogy as the fuel et fire of thinking*. Basic books.
- Jorro, A. (2006a). Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2006b). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier-Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp.67-75). Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension* (pp. 219-231). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Education permanente*, 208(3), 53-64.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind et its challenge to western thought*, New York, Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, W. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lautrey, J., Rémi-Giraud, S., Seter, E., & Tiberghien, A. (2008). *Les connaissances naïves* (p. 223). Armet Colin.
- Mahlis, M. (2002). Teacher role formation. *Action in Teacher Education*, 24(1), 9-21.
- Munby, H. (1987). Metaphor et teachers' knowledge. *Research in the Teaching of English*, 377-397.
- Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PloS one*, 6(2), e16782.
- Thibodeau, P. H., Crow, L., & Flusberg, S. J. (2017). The metaphor police: A case study of the role of metaphor in explanation. *Psychonomic bulletin & review*, 24(5), 1375-1386.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors et beliefs: A master switch for teaching?. *Theory into practice*, 29(2), 122-127.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178.

(COM n° 60) Attentes, croyances et représentations de nouveaux étudiants de L1 à l'université de Bourgogne : bilan d'une recherche exploratoire

Joelle Demougeot-Label, Cathy Perret & Loris Roy

****Résumé court****

Cette communication présente une recherche sur le rapport aux études, les représentations/croyances sur l'apprentissage, l'enseignement, les enseignants et le savoir à l'université d'étudiants bacheliers de l'année inscrits en Licence 1 (L1) à l'université de Bourgogne (uB). Elle vise à mieux connaître ces jeunes qui sont 1) la première promotion issue de la réforme du baccalauréat (en France) et 2) ont connu deux années de lycée marquée par la pandémie de la COVID19. S'appuyant sur la participation de 2877 étudiants à une enquête menée à la rentrée de septembre 2021, cette communication expose les résultats de plusieurs séries de traitements statistiques établissant un profil moyen, des profils types et estimant les spécificités de 21 filières et celles liées au passé scolaire. L'une des hypothèses de cette recherche étant en effet de se demander si les différentes dimensions mesurées ne sont pas étroitement liées au profil scolaire des étudiants (filière et passé scolaire). Mais d'autres constats pointent également l'absence de diversité de ce nouveau public étudiant sur certaines dimensions. Cette communication invite à s'interroger sur les nouveaux profils des arrivants à l'université et propose une réflexion/discussion sur les défis auxquels sont aussi confrontés les enseignants de l'université pour accompagner ces nouveaux étudiants vers la réussite académique en lien avec leurs pratiques pédagogiques. Au-delà, les résultats questionnent sur nombre de points méthodologiques liés à la construction de l'enquête et au recours à des questions issues de questionnaires éprouvés dans la recherche et finit par proposer de nouvelles mesures sur les thématiques de cette recherche. En conclusion, les actions réalisées à l'UB à partir de cette recherche en termes d'information des équipes pédagogiques, de réflexion pour la formation et l'accompagnement pédagogique et enfin de renouvellement du dispositif institutionnel d'évaluation des enseignements et des formations par les étudiants à l'université de Bourgogne sont présentées et discutées en s'appuyant sur une série d'évaluations.

****Résumé long****

Nombre de recherches s'intéressent à l'entrée à l'université considérée comme une période d'adaptation et de transition. Cette période, définie par Coulon (1997) comme le temps de l'apprentissage du « métier d'étudiant », est d'autant plus difficile qu'elle s'accompagne de la gestion de multiples aspects nouveaux pour l'étudiant (Credé et Niehorster, 2012). L'étudiant doit ainsi s'adapter à son environnement d'études et répondre aux attentes et aux exigences pédagogiques. C'est aussi une période de construction d'une sociabilité étudiante, ajoutant à l'affiliation intellectuelle une affiliation sociale (Jellab, 2011 ; Paiveti, 2016). Dans la littérature, la transition universitaire est abordée en se concentrant sur 1) les facteurs individuels de la persévérance et de la réussite avec des facteurs tels que le passé scolaire, le niveau socioéconomique, la motivation et les stratégies d'apprentissage (Dupont, De Clercq & Galet, 2016 ; Duguet, Le Mener & Morlaix, 2016 ; Richardson, Abraham, & Bond, 2012) ou 2) sur les obstacles tels qu'ils sont vécus par les étudiants (De Clercq, Galet, Dupont, & Frenay, 2013, De Clercq & Perret, 2020). Afin de mieux comprendre les défis rencontrés par l'étudiant lors de cette première année et d'offrir une vision plus claire des différents enjeux de l'ajustement académique (Noyens, Donche, Coertjens, & Van Petegem, 2017), cette recherche s'inscrit 1) dans une perspective différente, en cherchant à mieux connaître les étudiants avant leurs premiers cours, soit avant même l'entrée dans le « métier d'étudiant » et 2) à connaître

un public étudiant nouveau dans le sens où il est le premier issu de la réforme du baccalauréat et a connu deux années de lycée marquées par la pandémie.

Plus spécifiquement, notre recherche s'intéresse au rapport aux études de ces étudiants, à leurs représentations/croyances sur l'apprentissage, l'enseignement, les enseignants et le savoir à l'université. Elle permet aussi d'initier une réflexion sur les défis auxquels sont aussi confrontés les enseignants de l'université pour accompagner ces nouveaux étudiants. Fruit d'une collaboration entre les universités de Bourgogne (France) et de Namur (Belgique), cette recherche s'appuie sur la construction d'un questionnaire de 28 questions issues largement de questionnaires éprouvés lors de recherches antérieures (Baker & Siryk, 1989 ; Philippe, Romainville & Willocq 1997 ; Schommer, 1990 ; Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002). Des questions sur le passé scolaire et sur la filière d'inscription ont été introduites pour tenir compte de la pluralité des contextes scolaires. En effet, l'une des hypothèses de cette recherche étant en effet de se demander si les différentes dimensions mesurées ne sont pas étroitement liées au profil scolaire des étudiants (filière et passé scolaire).

À l'UB, 2788 arrivants en L1 de 21 filières (70% des néobacheliers de L1 2021-22) ont répondu à une enquête en ligne durant les séances du tutorat de la rentrée 2021. Les constats relatifs au passé scolaire soulignent la diversité du public ayant des profils plus variés que les précédentes générations (ancienne formule du baccalauréat). Les premiers constats issus de l'exploitation des 28 questions permettent d'établir un profil moyen des étudiants arrivant à l'université. La confrontation de profils avec d'autres travaux permet d'apprécier dans quelle mesure ce public étudiant est nouveau. Ces premiers constats permettent également de rendre compte de l'absence de diversité de réponses des étudiants sur certaines questions. D'une part, ceci interroge sur la pertinence de certaines questions pour la génération actuelle d'étudiants. D'autre part, il apparaît 70,9% des étudiants donnent toujours une réponse positive à 5 affirmations bien qu'il existe des singularités liées au passé scolaire. En recourant des tests de comparaisons de moyenne pour les 28 questions (hors passé scolaire), la deuxième étape de l'étude statistique montre deux résultats : 1) les étudiants arrivant à l'université se singularisent selon les filières et 2) certaines dimensions de l'entrée à l'université sont plus affectées par des différences entre les filières que d'autres. Le recours à une série de modélisations économétriques permet de mieux apprécier les spécificités de chaque filière, en prenant en compte le passé scolaire. Enfin le recours à des analyses statistiques de type clusters permettra dans une 3^{ème} étape (en cours de réalisation à la date de soumission de cette communication) de voir dans quelle mesure ces spécificités de filières sont à dépasser ou non, en raison de l'existence de différents profils-types présents ou non dans toutes les filières.

Cette tentative d'appréhension de nouveaux publics étudiants a été menée dans une perspective exploratoire. Un des aspects de cette recherche est encore à étudier : il s'agit des réponses à la question ouverte (« Quelles sont les trois actions principales que vos enseignants pourraient mettre en œuvre pour vous aider à réussir votre projet d'études (en lien avec l'apprentissage, l'enseignement et les enseignants ? »). Mais la discussion de ces résultats en lien les pratiques pédagogiques permet d'aborder 1) les défis auxquels sont confrontés les enseignants de l'université pour accompagner ces nouveaux étudiants vers la réussite académique et 2) de dépasser une vision de la transition universitaire liée seulement à l'étudiant. Par ailleurs, cette recherche s'appuie sur une collecte d'informations élaborée en se référant à des questionnaires dont aucun n'a été reproduit dans son intégralité, le choix ayant été fait de prendre seulement quelques questions considérées comme pertinentes par les différents partenaires de cette recherche avec des contraintes fortes en termes de temps de préparation et longueur du questionnaire. Seuls les résultats de l'UB sont présentés dans cet article. Mais l'un des enseignements de cette recherche est aussi que certaines questions reconnues et éprouvées dans la recherche peuvent désormais apparaître inappropriées pour montrer des différences entre les étudiants. En outre, il paraît nécessaire de désormais de renouveler cette

enquête avec d'autres mesures sur le rapport aux études des étudiants, leurs représentations/croyances sur l'apprentissage, l'enseignement, les enseignants et le savoir à l'université.

Au-delà, cette recherche avait également pour objectif de :

1. donner des informations nouvelles aux équipes pédagogiques,
2. de réfléchir sur les pratiques pédagogiques avec les enseignants de L1,
3. et renouveler le dispositif institutionnel d'évaluation des enseignements et des formations par les étudiants.

Les actions conduites dans ces trois directions seront discutées en conclusion en s'appuyant sur une série d'évaluations.

Mots-clés : rapport aux études, représentations/croyances, enseignement, université, bacheliers

Références bibliographiques

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual. Los Angeles: Western Psychological Services

Belief Inventory. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge et knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure et relationships with correlates et consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.

De Clercq, M., Galet, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated et contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi:10.1007/s10212-012-0133-6

Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? » *Spiral-E 2016—SPIRALE Revue de recherches en éducation*, 57, 31-53.

Dupont, S., De Clercq, M., & Galet, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142.

Païveti, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 117-132). Paris : La Documentation Française, coll. « Etudes & recherche ».

Philippe, M.-C., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309–326. <https://doi.org/10.7202/031918ar>

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development et validation of the Epistemic

(COM n° 61) Projet "NCU D.Clic" : Une construction expérimentale et concertée d'un de bord d'indicateurs de suivi de la réussite étudiante en licence

Laurence EYDOUX, Chargée d'évaluation projet NCU D.Clic, Observatoire des Pratiques Pédagogiques (OPP), Département Pédagogie – CIPEN (Centre d'innovation pédagogique et numérique), Université Gustave Eiffel (laurence.eydoux@univ-eiffel.fr)

Emilie VANNIER, Cheffe de projet NCU D.Clic, Direction générale déléguée à l'Innovation pédagogique - CIPEN (Centre d'innovation pédagogique et numérique), Université Gustave Eiffel (emilie.vannier@univ-eiffel.fr)

****Résumé court****

Nous présenterons ici une démarche progressive et expérimentale d'évaluation d'un dispositif de transformation des licences initié dans une université française, qui a obtenu en 2018 un financement de l'ANR [1] dans le cadre de l'action "Nouveaux Coursus à l'Université" (NCU) : l'appel à projet de l'ANR vise la transformation des formations dans les établissements d'enseignement supérieur par une approche professionnalisante et un accompagnement renforcé des étudiants. Dans la même période, la loi Orientation et Réussites des Etudiants (ORE) promulguée en mars 2018 avait pour objectifs de favoriser la réussite de tou.te.s les étudiant.e.s et d'éviter le décrochage scolaire, alors que les taux d'échecs sont élevés dans les premières années d'études supérieures (MESRI, 2020). Dans un contexte d'évaluation croissante des politiques publiques, intégrant les politiques éducatives de l'enseignement supérieur, ce projet est soumis à une évaluation annuelle de l'ANR visant à estimer son efficacité au vu des fonds investis. L'ANR promeut également une auto-évaluation par la création d'indicateurs propres aux établissements d'enseignement supérieur impliqués dans l'action NCU. Nous rendrons compte de la méthodologie expérimentale menée pour le recueil des indicateurs ANR, et de certaines réflexions émanant de la confrontation des avis des parties prenantes, aboutissant à l'évolution des indicateurs ad-hoc de l'ANR et de ceux créés en interne par l'université. Au-delà d'une approche réflexive sur la constitution progressive d'un dispositif d'évaluation des formations, il s'agit de prendre de la hauteur, en revenant sur la démarche d'analyse contrastée du dispositif, entre indicateurs institutionnels ad-hoc et indicateurs spécifiques à l'établissement venant répondre aux objectifs stratégiques du projet. Enfin, ce texte aborde les limites de l'évaluation d'un système éducatif par l'intermédiaire d'indicateurs de performance, alors que l'université souhaite développer des indicateurs mesurant l'ensemble des réussites étudiantes. Cette réflexion s'appuiera sur une première *

Intervenant †Auteur correspondant :

Mots-Clés : évaluation, réussite(s) étudiante(s), licences, méthode expérimentale, indicateur

****Texte de communication****

Le projet NCU D.Clic a été approuvé en juillet 2018 dans le cadre d'un appel à projet de l'ANR⁵⁷ intitulé « Nouveaux Coursus à l'Université » (NCU), issu du *troisième volet du Plan d'Investissement et d'Avenir* (PIA3). Initié par le gouvernement à la suite du rapport Rocard-Juppé (2009), le PIA vise à stimuler l'emploi et à accroître la compétitivité des entreprises en renforçant les investissements en faveur de l'excellence,

⁵⁷ L'Agence Nationale de la Recherche (ANR) est l'opérateur de l'Etat pour les actions du PIA liées à l'enseignement et à la recherche.

l'innovation et la coopération dans des secteurs stratégiques⁵⁸. Pour répondre aux enjeux de l'enseignement supérieur, l'action NCU soutient les universités et groupements d'établissements supérieurs souhaitant diversifier leur offre de formation et renforcer leur autonomie en matière de politique de formation. *La réussite étudiante en premier cycle* est soutenue par le déploiement d'actions structurantes pour l'établissement, s'appuyant sur de nouvelles modularités d'enseignements, de gestion des rythmes et des certifications : l'offre d'une palette de licences différenciées, la construction de parcours flexibles et individualisés favorables au décloisonnement disciplinaire entre licences, licences professionnelles ou DUT⁵⁹ et entre institutions, la diversification des modes de professionnalisation et des *approches pédagogiques innovantes basées sur le numérique*.

Le projet D.Clic s'inscrit aussi dans la lignée de la *Loi Orientation et Réussite des Etudiants* (ORE), promulguée en mars 2018 à la suite du *Plan étudiants* lancé par la ministre de l'Enseignement supérieur Frédérique Vidal (*L'Étudiant*, 2018), avec l'ambition de *réformer le premier cycle universitaire pour favoriser la réussite de tou.te.s les étudiant.e.s*, dans un contexte de taux d'échec élevés en premiers cycles universitaires : seuls 27% des étudiants obtenaient leur licence en 3 ans. Cette loi préconise d'initier un "contrat de réussite pédagogique", visant à construire un parcours de formation personnalisé pour intégrer les étudiant.e.s à l'université, suivant la diversité de leurs objectifs⁶⁰, et la création de dispositifs de soutien académique et méthodologique (MESRI, 2020).

L'ANR met en œuvre une *évaluation annuelle des projets NCU*, fondée sur l'efficacité des actions, les conditions et la temporalité de leur généralisation dans l'établissement. L'agence promeut également l'initiation d'un *dispositif d'autoévaluation et d'évaluation périodique*, pour impulser l'auto-gestion et l'autonomisation des établissements dans leurs politiques de formation, dans le respect des critères d'innovation et de qualité au sein du réseau constitué⁶¹ (ANR, 2018).

Cette démarche étaye une *tendance progressive à l'évaluation dans l'enseignement supérieur*. La *Loi organique relative aux lois de finances* (LOLF, 2001), déployée en 2006, augure le passage d'une culture de moyens à une culture de résultats : pour les établissements, *l'évaluation de la performance* implique le suivi des résultats des étudiants en termes de réussite dans leurs cursus universitaires en LMD⁶² (*Les cahiers de Résosup*, 2011). La *Loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités* (LRU) d'août 2007 a instauré le *New Public Management*, visant la gestion responsable des budgets : l'autonomisation progressive des universités a pour pendant l'attribution d'une allocation de budget en fonction de leur performance (Brusadelli et Lebaron, 2012).

Présentation du dispositif D.Clic

Initié par la Vice-Présidence à la Formation et à l'Innovation Pédagogique (VP-FIP), déployé à partir de septembre 2019, le dispositif D.Clic met l'accent sur *la diversification des cursus* tel que préconisé par la seconde vague de l'appel à projet NCU. Il vise à *favoriser les réussites étudiantes* et à *renforcer l'attractivité des premiers cycles universitaires* en transformant l'offre de formation des licences générales⁶³ : l'accent est mis sur le déploiement de *l'approche compétence* (Tardif, 2013 ; 2019)⁶⁴ et l'accompagnement des étudiants pour soutenir la poursuite des études ou l'insertion professionnelle.

⁵⁸ Il s'agit des secteurs prioritaires générateurs de croissance tels que l'industrie, le numérique, le transport, l'énergie et la santé.

⁵⁹ DUT : Diplôme universitaire de technologie.

⁶⁰ Le contrat pédagogique de réussite s'adapte au projet et au profil des étudiants, « qu'il s'agisse d'une insertion professionnelle au niveau bac+3 ou d'une poursuite d'études dans le nouveau cadre du master. » (ANR, 2018 : p. 1).

⁶¹ La volonté est de favoriser les échanges et la coopération entre les différentes équipes du réseau NCU (universités et groupements d'établissements d'enseignement supérieur ayant obtenu les financements ANR pour développer leur propre projet NCU).

⁶² LMD : Licence – Master – Doctorat.

⁶³ Les licences générales de l'Université Gustave Eiffel sont basées sur le site de l'Université Paris-Est – Marne-la-Vallée : la Cité Descartes. L'Université Gustave Eiffel comprend des instituts de formation et de recherche ou écoles d'ingénieurs implantés sur le territoire national.

⁶⁴ Jacques Tardif va plus loin que le simple recensement des compétences et permet une modification en profondeur de la pédagogie, en vue de formaliser la professionnalisation dans un enseignement qui favorise l'apprentissage *hybride* (Tardif et Dubois, 2013 ; Tardif, 2019).

Le développement de *nouvelles méthodes d'apprentissage* basées sur la *pédagogie active et l'acquisition de compétences transversales* favorise la *professionnalisation et l'orientation graduelle* des étudiants dans leurs parcours. A l'entrée à l'Université, le "*Premier semestre D.Clic*"⁶⁵ propose au choix trois parcours, orientés vers la professionnalisation, la pluridisciplinarité ou la recherche⁶⁶. Un parcours renforcé "Oui si" permet l'obtention de la licence en quatre ans. L'accent est mis sur l'enseignement hybride et numérique *via* des plateformes d'apprentissage telles Moodle ou Mahara.

Les actions de ce projet se fondent sur *l'engagement* de l'étudiant en contrepartie de son accompagnement, la *concertation* entre les composantes et équipes pédagogiques du CIPEN⁶⁷, les services de l'université et le réseau NCU, et un *partenariat renforcé* avec le monde professionnel ou institutionnel, permettant de consolider le caractère professionnalisant des parcours.

Le dispositif D.Clic s'organise de façon transversale et multi-partenariale : *l'équipe de direction* est composée de la VP-FIP et de la cheffe du projet D.Clic, qui coordonne *l'équipe opérationnelle* issue de sept services : des conseillers pédagogiques du CIPEN développent les actions auprès des composantes ; d'autres acteurs interviennent au SIO-IP⁶⁸ (sur l'axe orientation), à l'OFIPE⁶⁹ (pour son expertise des indicateurs et des enquêtes longitudinales) et à l'OPP⁷⁰, pour l'évaluation des indicateurs. D.Clic a reçu l'assentiment des équipes pédagogiques, sollicitées dès le lancement du projet.

Financé sur 10 ans par l'ANR, la volonté est d'y intégrer deux nouvelles composantes par an pour aboutir à terme à la transformation de toutes les licences de l'Université. Le suivi du projet est assuré par un comité de pilotage (composé de la VP-FIP et des directions des services) et un *Comité d'évaluation externe* (Coé, composé d'experts externes et de la VP étudiante), qui évalue la cohérence du projet et en assure les grandes orientations. A l'occasion de l'évaluation annuelle de l'ANR, un bilan scientifique est réalisé chaque année, comprenant les bilans de service et le suivi des objectifs à partir des indicateurs : initialement prévu en juillet, il a été reporté en septembre du fait de délais accordés liés à la crise sanitaire.

Analyse de la démarche d'évaluation

La spécificité de cette démarche d'évaluation est d'*appréhender un dispositif de transformation des formations de l'enseignement supérieur dans sa globalité*⁷¹. De précédentes démarches d'évaluation expérimentales sont toutefois rapportées dans l'enseignement secondaire (Elliott et Yu, 2013) ou pour une mesure spécifique déployée dans l'enseignement supérieur (Salmon et al., 2009 ; Robert et al., 2020). Notre problématique, portée sur la façon d'initier une démarche d'évaluation à partir d'indicateurs issus à la fois d'une institution étatique pourvoyeuse de fonds et de l'Université, porteuses d'objectifs propres, a évolué vers une réflexion sur les apports de la concertation pour l'évaluation et l'évolution des indicateurs.

L'évaluation du dispositif NCU D.Clic a débuté à l'occasion du *processus de collecte des indicateurs communs* (au nombre de 31, créés par l'ANR) et *spécifiques* (sept indicateurs créés par la VP-FIP), pour l'évaluation annuelle de l'ANR⁷² : entre mai et juillet 2021, des réunions successives entre la VP-FIP, l'OFIPE et l'OPP ont permis une prise de contact entre acteurs et des discussions sur les services impliqués dans la collecte, les

⁶⁵ Le Premier semestre D.Clic est proposé pour les étudiant.e.s de première année de licence (Licence 1).

⁶⁶ Le parcours innovation propose un stage long en entreprise, le parcours pluridisciplinaire offre l'ouverture disciplinaire sur le principe mineure/majeure, le parcours approfondi, un contenu académique renforcé dans une perspective recherche. L'objectif de développer l'alternance, la recherche et la mobilité internationale dès la licence coïncide au projet de l'Université, I-site Future (cf. site en bibliographie).

⁶⁷ Le Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN) est une direction déléguée transversale de l'Université Gustave Eiffel, acteur central pour l'accompagnement des composantes et des enseignant.e.s dans leurs innovations pédagogiques et numériques.

⁶⁸ SIO-IP : Service d'Information et d'Orientation – Insertion Professionnelle.

⁶⁹ OFIPE : Observatoire des Formations et des Insertions Professionnelles, Evaluations.

⁷⁰ OPP : Observatoire des Pratiques Pédagogiques.

⁷¹ Il s'agit de la transformation de l'ensemble des licences de l'Université Gustave Eiffel, basées à la Cité Descartes.

⁷² Les indicateurs communs sont destinés à rendre compte de l'évolution du projet dans le cadre de l'évaluation annuelle de l'ANR ; les indicateurs spécifiques (aussi transmis à l'ANR) servent plus spécifiquement à l'initiation de la démarche d'autoévaluation à l'Université.

définitions et modes de calcul des indicateurs. Début septembre 2021, *une seconde phase, plus réflexive*, a permis de *consolider les définitions et les périmètres créés* pour calculer les indicateurs⁷³.

Pour enrichir le débat sur *les perspectives d'évolution des indicateurs spécifiques*, les acteurs opérationnels du projet (ingénieurs pédagogiques du CIPEN et du SIO-IP) ont été consultés début juillet 2021 lors d'un *brainstorming*⁷⁴. Cette initiative originale s'est inspirée de la "*méthodologie Cassis*" créée au Centre de Recherche Public Henri Tudor, au Luxembourg⁷⁵.

Partant des réflexions des équipes de direction et opérationnelles lors des réunions, *l'analyse de l'existant* est retracée dans un rapport d'évaluation sur les indicateurs (OPP, 2021) remis à la VP-FIP mi-septembre 2021.

Une analyse systémique, en amont des réunions, est partie d'une classification des indicateurs par types - indicateurs de réalisation *versus* indicateurs de résultat⁷⁶, s'inspirant d'une initiative de l'équipe NCU de l'Université de Haute Alsace - et par thèmes⁷⁷, facilitant l'appréhension des indicateurs par les acteurs du projet⁷⁸. En aval de la démarche, en perspective rétrospective, une seconde classification a été opérée concernant les problématiques rencontrées sur les indicateurs : en termes de *définition* et de *calcul*, de *périodicité* ou de *temporalité du recueil*⁷⁹, ou de *sources* exploitées. Ainsi, le calcul de certains indicateurs a été abetonné cette année en raison de l'indisponibilité des sources, d'une définition complexe à interpréter ou d'un manque de recul.

L'analyse systémique a abouti à des *recommandations* visant à faciliter la création ou la collecte des indicateurs : telle la nécessité de mener une réflexion en amont sur les objectifs de l'indicateur, sa terminologie et les sources utilisées, la faisabilité du calcul et la temporalité du recueil. Une évolution des indicateurs communs, par leur mise en perspective, a été proposée : par l'ajout d'un périmètre (mise sous ratio) ou la ventilation des indicateurs. Pour les indicateurs spécifiques, les retours du brainstorming soulignent la nécessité d'un *suivi de la transformation progressive des formations* : tel qu'en mesurant le nombre de référentiels de compétences créés ou l'alignement pédagogique⁸⁰, permettant de visualiser le travail quotidien des conseillers pédagogiques.

Perspectives

Une *méta-analyse du processus de collecte et d'évaluation*, exigeant une prise de hauteur, montre les apports de la démarche expérimentale concertée. Le temps long de la collecte fut l'occasion d'une amorce de réflexion commune, impliquant tous les acteurs. La démarche expérimentale d'évaluation s'est graduellement enrichie des apports successifs des différentes réunions d'équipes. De précédentes rencontres avec les partenaires du réseau NCU (fin 2020-début 2021) avaient permis d'identifier des difficultés similaires sur la production ou le

⁷³ Le "périmètre établissement" inclut l'ensemble des licences de l'Université, le "périmètre D.Clic", les niveaux de licence en cours d'accompagnement et le "périmètre D.Clic global", les composantes accompagnées appréhendées dans leur ensemble - y compris les Licences 2 et 3, non accompagnées la première année du projet de transformation des formations.

⁷⁴ C'est une technique de recherche d'idées originales lors de réunion(s), chaque partie prenante émettant ses suggestions spontanément.

⁷⁵ Au CRP Henri Tudor (désormais intitulé LIST), cette méthodologie innovante a permis de définir une stratégie de développement informatique pour des PME, en privilégiant une consultation de type "top-down" pour l'identification des forces et faiblesses de l'entreprise.

⁷⁶ Les indicateurs de réalisation considèrent le produit des actions (ce que l'on fait avec les ressources consommées), les indicateurs de résultat, l'avantage immédiat généré par l'action pour les publics ciblés (Dethier, 2007).

⁷⁷ Ainsi, pour les indicateurs communs : ceux axés sur le suivi ou la transformation des formations, sur les publics (alternants) intégrés, sur la réussite aux examens, l'insertion ou la réorientation des étudiants, les indicateurs budgétaires ou comptables, la valorisation des travaux.

⁷⁸ Cette classification a été présentée en réunions à l'équipe de direction et lors du brainstorming auprès des conseillers pédagogiques.

⁷⁹ Sur la *périodicité*, l'ANR demettait *a priori* un retour en juin alors que certaines statistiques ne sont consolidées qu'en septembre (heures travaillées des enseignants, réussites aux examens). En termes de temporalité, l'appréhension de l'insertion professionnelle ou de la réorientation des étudiant.e.s se fait à moyen ou long terme, à partir d'enquêtes menées par l'OFIPE.

⁸⁰ L'alignement pédagogique pourrait être suivi à partir de portfolios existants, retraçant les activités pédagogiques des enseignants.

recueil d'indicateurs ; lors d'une nouvelle rencontre du réseau début septembre 2021, la confrontation des enjeux et des perspectives a étayé la réflexion en interne. Les avancées du projet ont été présentées au Coé mi-septembre, où l'intérêt de l'approche systémique pour faire évoluer les indicateurs a été souligné.

Cette construction progressive et *inductive* (Benelli, 2011) d'une démarche expérimentale d'évaluation concertée a donné lieu à la rencontre d'acteurs de cultures différentes, occasionnant la confrontation des opinions, l'enrichissement des réflexions et la consolidation des liens entre acteurs. Dumont et al. (2011) montrent, à partir d'une analyse structurationniste (Giddens, 1987) d'un modèle participatif de construction d'un tableau de bord d'indicateurs, comment la démarche consensuelle émanant de rencontres itératives des parties prenantes contribue à renforcer le réseau impliqué et à consolider la démarche.

En perspectives futures, afin de développer les indicateurs spécifiques, la notion de « réussite(s) étudiant.e(s) » sera sondée tenant compte de son caractère *multifactoriel* et *multidimensionnel* : impliquant les notions d'engagement étudiant⁸¹, de bien-être à l'université, d'orientation ou de temporalité des parcours, de « savoir-devenir », qui témoignent des contraintes rencontrées et des ambitions singulières des étudiant.e.s (Paiveti, 2022 ; Chenard et Fortier, 2005 ; Webber et al., 2013).

D'autres réflexions seront développées sur des problématiques de fonds : la procédure d'internalisation de l'évaluation issue des récentes lois sur la performance des universités induit l'accord de crédits *a priori*, avant la production d'indicateurs, questionnant leur pertinence (Petitjean et al., 2014). Concilier l'exigence de performance économique avec *le suivi des réussites étudiantes* s'avère une démarche complexe (Boussaada, 2019 ; Mottier Lopez, 2013). Afin de peaufiner notre méthode d'analyse de dispositifs d'évaluation dans l'enseignement supérieur, nous interrogerons la pertinence des indicateurs vis-à-vis des objectifs spécifiques du projet (Dethier, 2007), la propension des indicateurs à impulser la professionnalisation des diplômés (Boussada et al., 2008) ou les risques de l'évaluation systémique d'un dispositif d'éducation (Assareh et Pazhakh, 2019).

⁸¹ L'engagement dans les études, les apprentissages, mais aussi dans des associations ou activités de loisir de l'Université.

BIBLIOGRAPHIE

- ANR (2018). [Nouveaux cursus à l'Université \(NCU\). 2^{nde} vague](https://anr.fr/en/call-for-proposals-details/call/nouveaux-cursus-a-luniversite-ncu-vague-2/). 12 p. Site de téléchargement : <https://anr.fr/en/call-for-proposals-details/call/nouveaux-cursus-a-luniversite-ncu-vague-2/>
- Assareh, A.; Pazhakh, A. (2019, Dec.). [Evaluation et Improvement of education et schooling systems](#). Emphasizing the fifth article of needs analysis (in social, cultural, psychological et economical needs analysis). Dezful Islamic Azad University (Iran). *The Journal of Quality in Education (JoQiE)*, 9(14), 11. DOI: doi:10.37870/joqie.v9i14.192.
URL : <https://www.journal.amaquen.org/index.php/joqie/article/view/192>
- Benelli, N. (2011, Oct.). [Rendre compte de la méthode dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori](#). Université de Lausanne (Suisse). *Recherches qualitatives, Hors-Série*, "Les défis de l'écriture en recherche qualitative", (11), 40-50. URL: http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-benelli.pdf
- Boussaada, H. (2019, Dec.). [Evaluate the quality of a university training curriculum to improve it. Towards a grid of indicators for assessing the quality of higher education](#). Centre de Didactique Pédagogie Universitaire (CPDU) de Tunis (Tunisie). *The Journal of Quality in Education*, 19(14), 46. URL: <https://journal.amaquen.org/index.php/joqie/article/view/196>
- Boussada, H. et De Ketele, J.-M. (2008, Mars). [L'évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire: le point de vue des diplômés](#). *Avaliação (Campinas)*, 13(1), 39-46.
URL : <https://www.scielo.br/j/aval/a/Brvvrq8Hpx7wsc5BzqqPChm/?lang=fr#>
- Brusadelli, N. et Lebaron, F. (2012). [Les indicateurs de « performance » universitaire. Outils statistiques de la privatisation de l'excellence](#). *Savoir/Agir*, 2012/4(22), 97-104. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2012-4-page-97.htm>
- Chenard, P. et Fortier, C. (2005, déc.) [La réussite scolaire, évolution d'un concept](#). Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Université de Montréal (Canada), *Magazine électronique du Capres*, déc. 2005. 7 p.
URL : <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2005-12-01-La-r%C3%Agussite-scolaire.pdf>
- Dethier, J.-L. (2007). [Les enjeux des indicateurs](#). (communication en ligne). Séminaire *Indicateurs et politiques publiques -Le syndrome tournesol*, Bruxelles (Belgique), 23 mars 2007, 21 p. URL : <https://slideplayer.fr/slide/10693404/>
- Dumont, V., Johannsen, L. et Rousseau, A. (2011, avr.). [Innovation sociale et enrôlement d'acteurs : apport d'une démarche participative de construction de tableau de bord](#) *Economie et solidarités*, 41(1-2), 28-47.
URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/es/2011-v41-n1-2-es067/1008820ar/>
- Elliott, J. et Yu, C. (2013). [Learning studies in Hong-Kong schools : a summary evaluation report on the 'variation for the improvement of teaching et learning' \(VITAL\) project](#). *Education & didactique*, (7-2), 147-163.
URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1762>
- Giddens, A. (1987). [La constitution de la société](#), Paris, Presses universitaires de France, 496 p.
- L'Etudiant* (2018/03/06). [2008-2018 : dix ans de transformations dans l'enseignement supérieur français](#). (article en ligne). Par C. Authemayou et S. Lecherbonnier. URL : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/2008-2018-dix-ans-de-transformations-dans-l-enseignement-superieur.html>
- Les cahiers de Résosup* (2011, avr.) [Analyse longitudinale du suivi des parcours étudiants. Enjeux, méthodes et indicateurs](#) (Document méthodologique), (2), 25 p. URL : https://www.resosup.fr/IMG/pdf/Cahier_de_Resosup_no2.pdf
- MESRI (2020/07/29). [Mettre le premier cycle au service de la réussite de l'étudiant : de nouveaux résultats positifs issus de la loi Orientation et réussite des étudiants](#). (Communiqué en ligne).
URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid153338/mettre-le-premier-cycle-au-service-de-la-reussite-de-l-etudiant-de-nouveaux-resultats-positifs-issus-de-la-loi-ore.html>

Mottier Lopez, L. (2013, Juin). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39840>. *Education Canada*, 2013.

URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39840>

OPP (2021/09/15). Rapport d'évaluation – Indicateurs de performance et de Pilotage. Université Gustave Eiffel (rapport interne). Rédigé par L. Eydoux, Chargée d'évaluation du projet NCU D.Clic / CIPEN, Champs-sur-Marne, 47 p.

Paiveti, S. (2022/06/10). « Les multiples facettes de la réussite universitaire : indicateurs institutionnels versus singularité des parcours ». Laboratoire LISEC – Université de Lorraine. Communication lors de la Journée d'études sur la réussite universitaire – Observatoire de la Réussite Universitaire (ORU) – Nantes Université (séminaire en ligne).

Petitjean, J.-L., Ory, J.-F., Côme, T. (2014). [Entre besoins internes et exigences externes, la difficile mise en œuvre d'un contrôle de gestion à l'université](#). *Recherches en Sciences de Gestion*. 4(103), 141-160

URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/47361412.pdf>

Robert, J., Auriac-Slusarczyk, E. et Younes, N. (2020, Déc.). [Projet Mon Pass Pro à l'université Clermont-Auvergne : évaluation d'un dispositif émergent d'accompagnement à l'orientation active des étudiants durant la licence](#). 32ème colloque international de l'ADMEE Europe -Dispositifs et méthodologies émergents en évaluation, Jan 2020, Casablanca, Maroc, 5 p.

URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03037910/document>

Rocard, M. et Juppé, A. (2009, nov.). [Investir pour l'avenir. Priorités stratégiques d'investissement et emprunt national](#) (rapport). Pour la Présidence de la République, 128 p. Récupéré sur le site : <https://www.vie-publique.fr/rapport/30784-investir-pour-lavenir-priorites-strategiques-dinvestissement-et-empr>

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M. et Slosse, P. (2009). [Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique](#). Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 25(2), Varia, Printemps 2009.

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/252>

Tardif, J. (2019). [Organiser la formation dans une logique de parcorus : l'ADN de l'approche par compétences](#). *Association Française des Acteurs de l'Education*. (2019/1) n° 161, p. 49-54. URL : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-49.htm>

Tardif, J. et Dubois, B. (2013). [De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables](#). *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(2013/1), 29-45.

URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm>

Webber, K. L., Bauer Krylow, R. et Zhang, Q. (2013, Dec.). [Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success et Satisfaction](#). *Journal of College Student Development*, Johns Hopkins University Press, 54(6), Nov.-Dec. 2013, 591-611. URL: <https://muse.jhu.edu/article/528367/summary>

Sites internet:

I-Site Future : <https://www.agglo-pvm.fr/actions-et-projets/enseignement-superieur/i-site-future>

LIST (Luxembourg Institute of Science et Technology) : <https://www.list.lu/fr/>

(COM n° 62) Evaluation de la connaissance conceptuelle et procédurale des fonctions dans le contexte Marocain

Naceur Achtaich

****Résumé court****

La réforme du système d'évaluation des apprentissages mathématiques est un pilier majeur pour le développement de l'enseignement des mathématiques au Maroc. Dans une première étape essentielle du processus de réforme, les évaluations doivent s'adapter aux spécificités du contenu disciplinaire et touchent aux différents types de connaissances et non pas seulement aux connaissances opérationnelles automatisées. A cet égard, l'objectif de ce travail est de proposer un diapositif évaluatif, fiable et valide, adapté au curriculum marocain pour évaluer les différents types de connaissances liées au concept des fonctions qui sont : les connaissances procédurales et les connaissances conceptuelles. Nous visons encore l'analyse de la relation de causalité entre ces deux types de connaissances par le biais d'un modèle des équations structurelles. De plus, une analyse de corrélation a été faite entre la note de classe des élèves dans l'examen de l'analyse et leurs scores en chaque type de connaissance pour savoir si les évaluations proposées en classe reflètent leur niveau de connaissance procédurale ou conceptuelle. L'étude a été menée dans un lycée public de Casablanca, au Maroc. L'échantillon de l'étude est constitué de 336 élèves du lycée, âgés en général de 16 à 17 ans, enseignés par cinq différents professeurs de mathématiques. Un test diagnostique qui contient 23 questions a été distribué aux élèves pour une durée de deux heures. Les résultats indiquent que la plupart des participants ont montré de bonnes connaissances procédurales mais des connaissances conceptuelles faibles. La relation de causalité unidirectionnelle qui suppose que la connaissance procédurale est une condition nécessaire mais non suffisante pour la connaissance conceptuelle est supportée par les données collectées. En outre, les notes des élèves aux différents examens d'analyse proposés par leurs enseignants sont fortement corrélées avec leurs connaissances procédurales, alors qu'ils sont faiblement corrélés avec leurs connaissances conceptuelles.

Mots-clés : évaluation, connaissance procédurale, connaissance conceptuelle, fonctions, modèle des équations structurelles

(COM n° 63) DREAM'U : un projet NCU structurant guidé par une auto-évaluation collective

Stéphanie Mailles Viard Metz, Muhaymina Sedeki et Jean-Patrice Albret

****Résumé long****

Si l'évaluation peut faire peur (Hadji, 2011), elle est aussi un moyen de conduire un processus finalisé vers une prise de décision (De Ketele, 2011). Ainsi, identifier au préalable les attentes d'une activité aide à préciser la démarche de mise en œuvre pour cheminer vers cet objectif. C'est dans ce cadre que la gestion d'un projet pourra se conduire et mener vers la réalisation d'actions efficaces pour l'atteinte d'un résultat satisfaisant, au regard des indicateurs préétablis au départ. Toutefois, lorsque le projet est de grande envergure, il se peut que la multitude d'actions conduites induise des biais et rende difficile la formulation d'objectifs à atteindre et l'analyse de leurs effets. Ils sont difficiles à observer sur le terrain alors même qu'une dynamique est présente et doit être évaluée.

Dans notre étude, nous nous intéressons au projet DREAM'U financé à Aix Marseille Université pour une durée de 10 ans par l'Agence Nationale de la Recherche en France et dont l'objectif principal est de développer l'autonomie de l'étudiant. C'est un projet universitaire structurant dans ses objectifs de formation et/ou de recherche, dans le développement de nouvelles pratiques de formations, de découvertes scientifiques mais aussi dans la mise en place de nouvelles modalités d'accompagnement et de travail. Autant d'actions à imaginer, créer dont les effets sont difficilement prévisibles alors même que les effets du projet sur le contexte universitaire doivent être évalués par les financeurs.

Le projet repose sur un plan d'action composé de quatre missions :

- faire évoluer l'architecture de l'offre de formation en proposant des cursus modulaires et le développement d'enseignements transversaux (Mission 1) ;
- renforcer l'accompagnement des étudiants dès leur entrée à l'université grâce à un suivi individualisé et des dispositifs complémentaires de parrainage (Mission 2) ;
- transformer les pratiques pédagogiques par le développement du numérique dans les enseignements et l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre des pédagogies actives (Mission 3) ;
- évaluer régulièrement l'impact du projet par le pilotage de la qualité et développer un programme de recherche ancré sur le terrain (Mission 4). Plus précisément, l'évaluation des retombées repose sur le déploiement d'un programme de recherche action propice à contribuer à sécuriser le déploiement du modèle et en optimiser l'impact. Le projet bénéficie en la matière d'un environnement scientifique très solide (structure fédérative de recherche regroupant 18 laboratoires dans les secteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et implique largement les différents acteurs. Cette mission nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre étude, elle est transversale aux trois premières.

L'identification de l'évaluation comme une mission à part entière montre un intérêt des équipes pour cette dimension et son statut transversal rend possible une certaine souplesse dans sa mise en œuvre. L'intégration d'un programme de recherche dans cette mission permet de considérer la démarche évaluative comme un processus scientifique qui construit la connaissance à travers des expérimentations, des observations situées et guidées. La recherche est ainsi vue comme une démarche autoévaluative de l'effet transformant du projet.

Cette approche nous amène à aborder cette mission selon une démarche ergonomique (Barcellini et al, 2013 ; Bellies & François, 2016) qui vise à répondre aux besoins du terrain par une analyse et des solutions. Le projet étant d'envergure, l'application de cette démarche est imbriquée et itérative. Pour

répondre aux attentes, plusieurs dispositifs sont mis en place par des équipes distinctes. Chacun de ces dispositifs présente une singularité par ses objectifs mais aussi les publics, les outils, les actions à mener ... Et plus globalement, c'est aussi une infusion ou fusion de l'ensemble de ces dispositifs entre eux qui va contribuer à la réussite du projet. Dans ce cadre, il s'agit donc :

1. de préciser les dispositifs actuels et futurs qui s'intègrent dans la réalisation du projet pour :
 - répondre aux injonctions des financeurs sur des indicateurs génériques,
 - accompagner la gestion du projet et vérifier qu'il progresse selon les attentes ;
2. de travailler sur un second niveau d'analyse au niveau des dispositifs pour :
 - analyser chaque contexte et les acteurs actuels qui y sont impliqués,
 - co-concevoir avec eux des éléments qui constituent l'évaluation, c'est-à-dire ce qui détermine la réussite ou l'échec du dispositif,
 - d'évaluer l'impact des éléments sur le terrain mais aussi plus indirectement sur le projet global DREAM'U,
 - de redéfinir éventuellement ou créer de nouveaux critères qui peuvent rendre compte de cette évaluation.

Cette granularité est un moyen d'accompagner les différents acteurs dans une auto-évaluation des tâches qu'ils souhaitent conduire par des itérations et des modifications cycliques en fonction des différences entre les résultats attendus et ceux qui sont observés. Ce deuxième niveau d'analyse redonne un sens à l'évaluation et engage chacun à se questionner, notamment ouvrir la réflexion sur des problématiques de recherche. L'évaluation est ainsi abordée en tant qu'outil structurant d'un projet, elle se construit au rythme de l'avancée des tâches. Chaque acteur participe à son intégration pour s'en servir d'appareil réflexif. Notre communication présentera cette démarche, ses avantages et ses limites au regard d'un contexte universitaire français en transformation.

Mots-Clés : Réussite étudiante, Évaluation, Accompagnement, Autonomie, Conception participative

Références bibliographiques

- Barcellini, F., van Belleghem, L., Daniellou, F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développements des activités. Falzon Pierre (dir.). Ergonomie constructive, Presses Universitaires de France, pp. 191-206, 2013, 10.3917/puf.falzo.2013.01.0191. halshs-00860635
- Bellies, L., François, C. (2016). L'accompagnement ergonomique d'un projet d'ingénierie de formation: outiller et accompagner les futurs formateurs pour transformer le travail, Actes du 51ème Congrès de la SELF, Marseille, 21-23/09/16.
- Bétrancourt, M. (2014). Chapitre 7. L'évaluation des effets des dispositifs de formation médiatisée : la vision de l'ergonomie. Dans : , C. Peltier, La médiatisation de la formation et de l'apprentissage: Mélanges offerts à Daniel Peraya (pp. 151-166). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux, Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 25 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1022> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). Chapitre 8. Première application : Évaluation de politiques éducatives: Un exemple : Évaluation d'une politique territoriale d'éducation. Dans : , C. Tourmen, Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative (pp. 113-125). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : De Boeck, 317 pp, ISBN 978-2-8041-6873-5
- Hadji, C. (2021). Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de performance. ESF.
- MacBeath, J. (2005). Background, principles et key learning in self-evaluation: a guide for school leaders. Nottingham: National College for School Leadership

(COM n° 64) Appréhender la logique évaluative de professeur-es des écoles stagiaires à partir de leurs jugements sur une production d'élève en mathématiques

SAYAC, N.

****Résumé court****

La communication que je propose s'appuie sur des données récoltées en formation initiale de professeur-es des écoles stagiaires de l'INSPE de Créteil durant l'année 2019-2020. Elle s'inscrit dans l'axe 1 du colloque ADMEE 21 car elle concerne l'agir évaluatif de professeur-es des écoles en formation initiale, à partir d'une situation scolaire fictive.

Pour introduire une séance de formation portant sur l'évaluation en mathématiques, j'ai proposé à des étudiant-es fonctionnaires stagiaires (EFS) d'attribuer un nombre de points (sur 2 points) à une production d'élève de CE1 issue d'une recherche précédente et de justifier les points attribués. L'analyse des 572 réponses récoltées rend compte des différentes dimensions de rationalité des jugements émis par les professeur-es des écoles en lien avec leur *logique évaluative* (Sayac, 2017). Parce que le jugement émis par ces professeur-es dépend de leurs connaissances mathématiques et didactiques, mais également des connaissances professionnelles issues de leur expérience d'ancien-ne élève ou de professeur-e débutant-e, je le qualifie de *jugement professionnel et didactique en évaluation*.

Une analyse didactique du problème proposé et de sa résolution sera proposée dans un premier temps suivi, dans un deuxième temps, d'un descriptif statistique et qualitatif des 572 réponses permettant d'explorer la logique évaluative des EFS. Dans un troisième temps, une analyse des arguments avancés par les EFS sera réalisée et exposée, permettant ainsi de dégager des pistes de formation à l'évaluation en mathématiques spécifiquement dédiée aux professeur-es du primaire.

****Résumé long****

La communication que je propose s'appuie sur des données récoltées en formation initiale de professeur-es des écoles stagiaires durant l'année 2019-2020. Elle s'inscrit dans l'axe 1 du colloque ADMEE 21 car elle concerne l'agir évaluatif de professeur-es des écoles en formation initiale à l'INSPE de Créteil, à partir d'une situation scolaire fictive.

Pour introduire une séance de formation portant sur l'évaluation en mathématiques, j'ai proposé à des étudiant-es fonctionnaires stagiaires (EFS) de l'Inspé de Créteil d'attribuer un nombre de points (sur 2 points) à une production d'élève de CE1 issue d'une recherche précédente et de justifier les points attribués. J'ai retenu cette production car l'élève a résolu le problème mathématique proposé par une procédure originale, qui n'était pas celle attendue par les professeur-es ayant conçu le problème. Mon intention était donc double : à la fois étudier dans quelle mesure les EFS du groupe étaient en capacité d'analyser une démarche de résolution de problème originale et à la fois d'éprouver leur jugement professionnel et didactique en évaluation (Sayac, 2017).

L'étude en cours des 572 réponses récoltées vise plusieurs objectifs :

- Préciser ce que j'entends par leur *logique évaluative* et *jugement professionnel et didactique en évaluation*
- Analyser les différentes dimensions de rationalité des jugements émis par des professeurs des écoles en formation initiale ayant la charge d'une classe de cycle 2 à mi-temps en lien avec leur *logique évaluative*
- Dégager des pistes de formation à l'évaluation en mathématiques

Pour ce faire, une analyse didactique du problème proposé et de sa résolution sera proposée dans un premier temps suivie, dans un deuxième temps, d'un descriptif statistique et qualitatif des 572 réponses permettant d'explorer la logique évaluative des EFS. Dans un troisième temps, une analyse des arguments avancés par les EFS sera réalisée et exposée, permettant ainsi de dégager des pistes de formation à l'évaluation en mathématiques spécifiquement dédiée aux professeur-es du primaire.

1. Analyse didactique du problème donné et de la réponse de l'élève

Le problème proposé est un problème de composition de trois états dont on recherche le résultat.

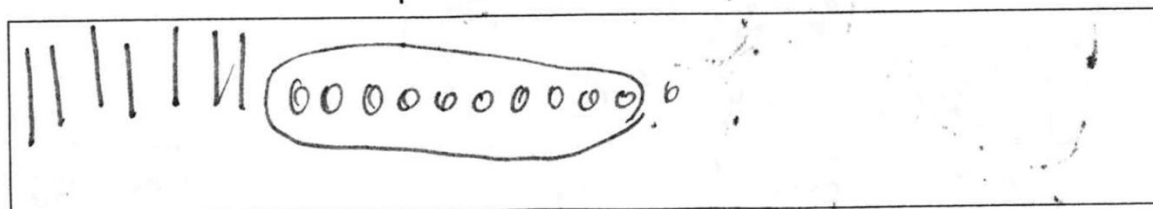
Dans une classe de CE1, on a donné le problème suivant noté sur 2 points :

Combien de points attribueriez-vous à cette production ?/ 2 points

Justifiez cette notation.

5) Dans une école, il y a 37 élèves en GS, 23 élèves en CP et 21 élèves en CE1. Combien y a-t-il d'élèves en tout dans cette école ?

Ecris tes calculs dans le premier cadre et ta réponse en dessous. ✓



Il y a 81 élèves dans l'école. ✓

Pour résoudre ce problème, l'élève doit nécessairement transformer 10 unités en 1 dizaine, qu'il/elle le réalise en effectuant une addition comportant une retenue ou bien d'une autre façon comme, par exemple, celle proposée dans la production exposée. Dans cette production, l'élève a représenté (I = 1 dizaine, o = 1 unité) et additionner les différentes unités entre elles, en ayant pris soin d'effectuer la transformation imposée par les nombres proposés.

2. Analyse des 572 réponses

Comme le précise (Bauersfeld, 1994), un-e professeur-e débutant-e privilégie les anciennes méthodes et reproduit généralement le modèle de l'école traditionnelle. Dans le problème proposé, les EFS attendaient que l'élève effectue une addition posée, sans erreur. Pour attribuer le nombre de points qu'ils/elles estimaient juste, ils/elles ont dû analyser la production de l'élève pour comprendre et valoriser son raisonnement, mais aussi convoquer les référents qui leur ont semblé adaptés au problème posé et à son énoncé (Mottier Lopez & Morales Villabona, 2018). C'est à partir de cette analyse qu'ils/elles ont émis leur jugement exprimé sous la forme d'un certain nombre de points. Parce que ce jugement dépend de connaissances mathématiques et didactiques, mais également de connaissances professionnelles issues de leur expérience d'ancien-ne élève ou de professeur-e débutant-e, je le qualifie de professionnel et didactique en évaluation. Mais parce qu'il dépend également de facteurs individuels intégrant des croyances et des représentations sur les apprentissages et sur l'évaluation, je l'intègre à leur logique évaluative permettant de caractériser leur pratique évaluation en mathématiques.

Un premier traitement statistique des réponses récoltées fait état d'une répartition des points témoignant de la diversité des notations proposées :

| 2 points | 1,5 points | 1 points | Autre (0- 0,5- 1, 25 - 1,70, etc.) |
|-------------|-------------|------------|------------------------------------|
| 379 (66,3%) | 100 (17,5%) | 75 (13,1%) | 18 (3,1%) |

Les justifications des points attribués laissent entrevoir toute la complexité de l'agir évaluatif des professeur·es des écoles débutant·es en matière de notation, mais elles nécessitent de construire un cadre d'analyse spécifique qui est actuellement en cours d'élaboration.

A ce stade, je peux néanmoins présenter quelques justificatifs emblématiques du *jugement professionnel et didactique en évaluation* des professeur·es des écoles débutant·es :

- Pour illustrer la nécessité de mobiliser des connaissances didactiques ou de réaliser les conséquences de leur déficit (Morris, 2001) :

« Je lui donnerai 1 sur 2 car le schéma qu'il a réalisé ne correspond pas au résultat bien que le résultat soit correct. L'élève a réalisé le calcul suivant $3 + 7 + 2 + 3 + 2 + 1 = 18$ ce qui correspond au résultat de son schéma. En revanche, on se demete comment il passe de 18 à 81 ». EFS A28

« Le résultat est bon, mais je mets 1 point car je ne comprends pas la procédure » EFS P43

- Pour illustrer les dilemmes auxquels sont confronté·es les professeur·es des écoles débutant·es :
« Dans un premier temps, la réponse de l'élève est exacte et ce dernier a effectué une justification dans le rectangle dédié à cet effet. Néanmoins, dans cet exercice l'enseignant attend, certes une réponse si possible exacte, mais surtout une explication détaillée permettant la compréhension du raisonnement de l'enfant, afin d'accéder à ce résultat. Or, il me semble que la justification du calcul de l'élève est correcte toutefois, elle ne permet pas de comprendre parfaitement son raisonnement. L'élève a-t-il comment par le nombre 23, 21 ou 37 ? Selon moi, il manque quelques précisions quant à sa façon de raisonner. L'exercice demetant une justification de son calcul, la note est donc de 1,5/2, si seul le résultat avait été demeté alors la note de 2/2 aurait été attribuée ». EFS G12

- Pour illustrer les référents convoqués :

« Seulement la moitié des points car nous n'avons pas le calcul, mais seulement la réponse. Nous comprenons le schéma, mais le calcul demeté n'est pas présent. La réponse étant donnée, il faut rester bienveillant et donner la moitié des points car le raisonnement est quet même illustré » EFS J93.

Lors de la présentation au colloque, je présenterai une analyse plus aboutie des réponses des EFS ainsi que des pistes pour la formation initiale des professeur·es des écoles.

Mots-clés : jugement, didactique, primaire, mathématiques

(COM n° 65) Appropriation d'une démarche d'évaluation différenciée chez des enseignantes œuvrant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au 1er cycle du secondaire.

Marie-Aimée Lamarche et Micheline-Joanne Duret

****Résumé court****

L'évaluation des apprentissages d'élèves ayant un TSA est une tâche complexe pour les enseignantes œuvrant auprès de ce type d'apprenants. Ces enseignantes déplorent la difficulté à diversifier leurs stratégies d'enseignement et leurs modalités d'évaluation tout en respectant les profils cognitifs et les besoins de leurs élèves. Ce projet invite des enseignantes du premier cycle du secondaire à s'approprier une démarche d'évaluation différenciée intégrée à l'apprentissage afin de documenter le développement de compétences en français, langue d'enseignement de leurs élèves. Pour ce faire, les enseignantes sont appelées à expérimenter des pratiques pédagogiques réputées efficaces pour favoriser l'apprentissage chez ce type d'élève et à participer à l'élaboration d'un répertoire d'outils associé à la démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage. Sur une période d'une année complète (janvier 2020 à janvier 2021), trois enseignantes ont accepté de participer au projet en pilotant des activités pédagogiques différenciées et en développant des pratiques évaluatives alternatives. Une collecte de données qualitatives d'envergure a été réalisée tout au long de cette année d'expérimentation. Des données provenant d'entrevues, d'observations, de retours réflexifs et de partages réguliers entre les participants et la chercheuse principale ont permis une analyse approfondie suivant la méthodologie de l'étude de cas croisée. L'utilisation de deux cadres théoriques portant sur l'appropriation de pratiques et le recours aux fondements de trois théories explicatives du TSA ont permis de décrire le parcours d'appropriation des enseignantes ainsi que différentes pratiques évaluatives favorables pour élèves ayant un TSA. Les résultats préliminaires présentés dans le cadre de cette communication exposeront des exemples tirés de la pratique des enseignantes permettant d'illustrer l'évolution de leur parcours d'appropriation ainsi qu'une description de différentes pratiques évaluatives différenciées.

Mots-Clés : pratiques évaluatives différenciées, enseignement au secondaire, trouble du spectre de l'autisme, adaptation scolaire, étude de cas

(COM n° 66) Réforme du socle commun en France : en quoi les normes de l'évaluation des chefs d'établissement et des inspecteurs sont-elles différentes de celles des enseignants ?

Yann Mercier-Brunel

****Résumé court****

Une des réformes en France mise en œuvre à la rentrée 2016 au collège (grades 6 à 9) impose l'évaluation par compétences des élèves à partir d'un socle commun défini nationalement. Un des sujets assez peu traités par la recherche porte sur le rôle des cadres locaux de l'éducation nationale, les chefs d'établissement et les inspecteurs pédagogiques régionaux disciplinaires, et la façon dont ils s'emparent de la réforme pour accompagner les équipes enseignantes. Notre étude porte alors sur la façon dont ces cadres se représentent l'évaluation scolaire, les normes institutionnelles, et la façon dont ils accompagnent la mise en œuvre de cette réforme. Celle-ci vient modifier un certain rapport à l'évaluation dans les faits pas toujours en adéquation avec leurs discours sur le sujet (Issaieva, Pini & Crahay, 2011). Ils sont ainsi incités à renoncer à une évaluation uniquement centrée sur les paradigmes du contrôle (Vial, 2012), des produits et des classements (De Ketele, 2016) pour passer à un objectif de maîtrise des compétences nécessaires à tout citoyen, affichées comme un but, un moyen et un droit par l'État (rapport Thèlot, 2004), on sait que certains enseignants se sentent à l'étroit et questionnent soit la pertinence des référents utilisés (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) soit développements évaluatifs des "arrangements évaluatifs" avec des formes d'évaluation jugées trop rigides ou trop peu pédagogiques (Merle, 2018). Ainsi, les normes des enseignants sont diverses. Nos données, portant sur des entretiens conduits auprès de 76 professeurs, 31 chefs d'établissement et 35 inspecteurs, nous permettent de mettre au jour la place des cadres dans le déploiement de la réforme du socle commun, leurs représentations et leurs normes qui constituent à la fois un élément d'engagement dans leur communauté professionnelle (Fournier, 2015) et une caractérisation de leur profession elle-même (Wittorski, 2015).

****Résumé long****

Ce 33^e colloque de l'ADMEE-Europe souhaite interroger le réel pouvoir d'action des acteurs et actrices intervenant dans l'évaluation scolaire, soulignant les bouleversements dus aux conditions sanitaires. Au-delà de ces bouleversements que l'on espère conjoncturels, l'évaluation scolaire fait l'objet d'un intérêt politique régulièrement renouvelé, avec des réformes venant directement bousculer des pratiques enseignantes mais également démentir un changement de paradigme (Vial, 2012 ; De Ketele, 2016). Un des sujets rarement évoqués, mais qui s'inscrit selon nous parfaitement dans les questionnements du colloque, est le rôle des cadres intermédiaires de l'Éducation nationale qui vont être à la fois les porteurs des intentions de l'Institution sur l'évaluation scolaire, les garants de la mise en œuvre des réformes, les accompagnateurs des enseignants sur le plan organisationnel mais également des contrôleurs de la mise en œuvre effective des réformes dans une dynamique d'efficacité (Barrère, 2009). La situation de la France présente alors un certain nombre de caractéristiques particulièrement intéressantes. Tous d'abord, en 2015 une réforme impose de modifier

l'évaluation des élèves durant la scolarité obligatoire, et l'État cherche à faire évoluer les pratiques les plus traditionnaliste de cette période d'enseignement, qui se trouve au niveau collège (élèves de 11 à 16 ans, grades 6 à 9). Si ces réformes nécessitent des modifications profondes des pratiques évaluatives actuelles des enseignants (Buisson-Fenet & Pons, 2019), l'État compte particulièrement sur deux corps de cadres pour s'assurer de la réalité de ces modifications et pour accompagner les équipes : les chefs d'établissements et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), specialists d'une discipline scolaire, qui accompagnent et contrôlent les enseignants à l'échelle à l'échelle d'une académie.

Notre étude porte alors sur la façon dont ces cadres se représentent l'évaluation scolaire, les demetes institutionnelles, et la façon dont ils accompagnent la mise en œuvre d'une réforme. Nous nous ciblerons sur la réforme du socle commun au collège, devant conduire les enseignants à évaluer par compétences, à modifier un certain rapport à l'évaluation dans les faits pas toujours en adéquation avec leurs discours sur le sujet (Issaieva, Pini & Crahay, 2011). Ils sont ainsi incités à renoncer à une évaluation uniquement centrée sur des retours chiffrés, imposant de passer d'un objectif d'acquisition de connaissances et de techniques à un objectif de maîtrise des compétences nécessaires à tout citoyen, affichées comme un but, un moyen et un droit par l'État (rapport Thélot, 2004). Or, on sait que certains enseignants se sentent à l'étroit et questionnent soit la pertinence des référents utilisés (Mottier Lopez & Dechamboux, 2017) soit développent des "arrangements évaluatifs " avec des formes d'évaluation jugées trop rigides ou trop peu pédagogiques (Merle, 2018). Ainsi, les normes des enseignants sont diverses.

Nous nous intéresserons particulièrement ici aux normes qui soustendent la façon dont les cadres perçoivent les pratiques évaluatives des enseignants et par conséquent la façon dont ils les accompagnent, en lien avec les prescriptions nationales, et en lien avec les normes des enseignants. Car ces dernières constituent pour les enseignants à la fois un élément d'engagement dans leur communauté professionnelle (Fournier, 2015) et une caractérisation de leur profession elle-même (Wittorski, 2015) dont les réformes permettent de mettre au jours à la fois la sclérose et la plasticité (Lantheaume, 2016). Nos données reposent sur des entretiens conduits auprès de cadres et d'enseignants de collège, portant sur l'évaluation du socle commun, dans le cadre du master *Management des organisations scolaires* (MADOS), porté par un consortium de 5 universités françaises (ainsi que du *Conservatoire des arts et métiers*) et dirigé par Nathalie Mons. 76 professeurs, 31 chefs d'établissement et 35 inspecteurs ont été interrogés sur les représentations qu'ils avaient de la réforme du socle commun, sur l'intérêt d'une évaluation reposant sur un ensemble de compétences pour les élèves, sur les difficultés dans cette évolution des pratiques. Nous cherchons à identifier les normes qui fondent leur culture et leur posture relatives à l'évaluation scolaire (Jorro, 2016), les différences et les points de convergence des cadres et des enseignants, en quoi les premiers constituent-ils des soutiens ou des obstacles pour les seconds et pour l'évolution de leurs pratiques évaluatives.

Mots-clés : pratiques éducatives, normes, chefs d'établissements, inspecteurs

Références bibliographiques

Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 28, 199-214.

- Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'accountability" dans les établissements scolaires en France. *Éducation et sociétés*, 43, 41-56.
- De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 208, 19-32.
- Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants. *Gestion et management public*, 2 (2), 27-48.
- Francois, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînement. Dans M. Wirthner, D. Martin & Ph. Perrenoud (dir), *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 55-80). Neuchâtel, CH : Delachaux et Niestlé.
- Issaieva, E., Pini, G. & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.
- Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (dir), *Apprendre à enseigner* (pp. 179-191). Paris, France : PUF.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris, France : PUF.
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une constitution référentielle dynamique, ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, 9, 12-29.
- Vial, M. (2012). *Se représenter dans les modèles de l'évaluation: Méthodes - Dispositifs - Outils*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq (dir), *Des professionnalités sous tension : Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 29-41). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

(COM n° 67) Le MOOC physique de l'ULiège : Un outil concret et motivant pour évaluer ses lacunes en mécanique et y remédier.

Pierre-Xavier Marique et Pauline Toussaint

****Résumé court****

Au cours de notre expérience d'enseignant en physique en première année de bachelier à l'ULiège, nous avons constaté des difficultés récurrentes chez les étudiants, et ce, quelle que soit la section d'études dans laquelle ils sont inscrits. Outre les difficultés classiques liées notamment à l'acclimatation à l'université, nous avons remarqué que les étudiants rencontrent souvent des difficultés à lier les modèles et théories enseignés dans le cadre de leur cours de physique avec le "monde réel". Les étudiants sont par exemple souvent influencés par des conceptions ou représentations alternatives qui semblent persister, même après un premier apprentissage de la matière dans l'enseignement secondaire. Pour répondre à ce constat et faciliter la transition entre les enseignements secondaire et supérieur dans le cadre des cours de physique, nous avons décidé de concevoir un MOOC (Massive Open Online Course), c'est-à-dire un cours en ligne gratuit, ouvert à tous et d'outils interactifs. Ce type de support présente divers avantages : l'étudiant peut y "faire son marché" en ne travaillant par exemple que les séquences présentant le contenu dont il a besoin, et ce à n'importe quel moment. Nous avons voulu profiter du format du MOOC pour "sortir la physique de la classe", afin de rendre la matière plus concrète et amusante pour les étudiants. Nous sommes notamment allés à la rencontre de sportifs et nous avons étudié différentes situations de la vie courante afin d'illustrer le fait que la physique est bien présente partout. Nous avons également choisi de confronter les étudiants à leurs conceptions alternatives et autres représentations, ainsi qu'à des confusions courantes. Cette démarche a pour objectif de les déconstruire pour, ensuite, reconstruire la matière sur des bases plus solides.

Mots-clés : didactique de la physique, représentations alternatives, MOOC, vidéos interactives, autoévaluation

(COM n° 68) Quel(s) facteur(s) favorise(nt) au mieux la maîtrise des concepts de base en mécanique en première année universitaire ?

Marique Pierre-Xavier et Hoebeke Maryse

****Résumé court****

En septembre 2019, un test portant sur les conceptions rencontrées dans l'analyse du mouvement parabolique (cinématique) a été proposé à l'ensemble des étudiants de première année de l'Université de Liège (Belgique) ayant un cours de physique inscrit à leur programme. Ce test avait mis en évidence le fait qu'il n'y avait pas de différence significative dans la maîtrise des concepts liés à ce mouvement entre les différentes sections sondées (Marique et al., 2020). Or, il est raisonnable de penser qu'un étudiant inscrit en sciences ou en sciences de l'ingénieur avait choisi une option dans l'enseignement secondaire orientée davantage vers les sciences qu'un étudiant désirant suivre des études en sciences de la santé. Une exception peut toutefois être mise en évidence pour certains médecins et dentistes qui doivent réussir un examen d'entrée pour accéder à ces études. Lors de cet examen d'entrée, ils sont interrogés sur huit matières dont quatre matières scientifiques (mathématiques, biologie, chimie et physique). Ces étudiants, issus presque qu'intégralement d'options « scientifiques », devraient a priori mieux maîtriser les concepts et les raisonnements de base en physique. Pour nous en convaincre, nous avons voulu rééditer l'expérience de l'an passé sur un questionnaire plus large afin de ne pas se limiter à l'étude d'un mouvement particulier, mais bien de balayer plus largement la physique enseignée en secondaire. Ce questionnaire a été élaboré sur la base de différents travaux de recherche portant sur les conceptions en physique (McCloskey et al., 1980 ; Champagne et al., 1980 ; Caramazza et al., 1981 ; Clement, 1982 ; Thouin, 1985 ; Goldberg et McDermott, 1987 ; Closset, 1989 ; Viennot, 1996 ; Thornton & Sokolff, 1998 ; Daud et al., 2015 ; Lebrun & De Hosson, 2017) ainsi que des questionnaires élaborés dans le cadre du projet PhysPort de l'*American Association of Physics Teachers* (Force Concept Inventory, Mechanics Baseline Test, ...).

Le nouveau questionnaire comporte 31 questions réparties comme suit : 8 questions permettant de tracer un rapide profil de l'étudiant et 23 questions portant sur la physique, dont 21 sont des questions à choix multiples (4 propositions dont une seule bonne réponse). Deux questions ouvertes permettent également de justifier la proposition cochée à deux QCM. Les 8 questions de « profil » permettent, entre autres, d'évaluer le nombre d'heures de mathématiques et de physique présentes à la grille-horaire de l'étudiant lorsqu'il était en dernière année de l'enseignement secondaire mais également son niveau de motivation et d'intérêt pour le cours de physique.

****Résumé long****

En raison des mesures en application dans le cadre de la crise liée au coronavirus, tous les étudiants d'une même section ne pouvaient être présents ensemble et en même temps en amphithéâtre. Nous avons donc décidé d'organiser ce test diagnostique en ligne sur « e-campus », la plate-forme des cours en ligne de l'ULiège. Le test y était accessible durant neuf jours. Les étudiants n'avaient droit qu'à une seule tentative pour une durée maximale du test d'une heure. L'ensemble des questions était visible simultanément, permettant ainsi à l'étudiant d'organiser son travail comme bon lui semblait et de répondre aux différentes questions dans l'ordre qu'il souhaitait.

Au total, 751 tentatives ont été enregistrées. Cela représente un taux de participation global de 49,3 %. Les données recueillies ont été immédiatement rendues anonymes. Un filtre a été appliqué dans le but de ne conserver dans la base de données que les tentatives pour lesquelles des réponses étaient

apportées au moins à la moitié des questions du test (16 sur 31). De cette manière, 36 tentatives ont été éliminées, portant le nombre de tentatives jugées valides à 716. Le taux de participation effectif s'élève donc à 46,7 %, ce qui est jugé acceptable au vu du contexte. En effet, le fait de devoir présenter le test en ligne a éliminé de facto les étudiants inscrits plus tardivement, ceux-ci n'ayant pas encore accès la plate-forme de cours en ligne lors de la semaine de test.

Dans un premier temps, seules les questions portant sur la mécanique ont été analysées. Des tests d'indépendance Khi carré ont été réalisés afin de mettre en évidence d'éventuelles corrélations entre la manière de répondre aux questions de mécanique étudiées et le profil de l'étudiant, notamment :

- la section d'étude,
- le fait d'avoir réussi ou non un examen d'entrée (quel qu'il soit),
- le fait d'avoir réussi l'examen d'entrée aux études de médecine et dentisterie (le seul examen d'entrée où les étudiants sont interrogés sur la physique),
- le nombre d'heures de mathématiques à la grille horaire en dernière année de l'enseignement secondaire,
- le nombre d'heures de physique à la grille horaire en dernière année de l'enseignement secondaire.

Parmi les onze questions étudiées, seules cinq d'entre elles ont permis de mettre en évidence une corrélation significative. Ces corrélations portent exclusivement sur la section d'étude et le fait d'avoir réussi l'examen d'entrée aux études de médecine et dentisterie (EXMD). Les autres questions ainsi que les autres modalités (nombre d'heures de mathématiques et de physique, examen d'entrée) présentent des valeurs $p > 0,001$ ou des coefficients d'association jugés trop faibles. En analysant les cinq questions pour lesquelles des différences ont pu être constatées, il en ressort que les étudiants inscrits en médecine et en dentisterie, et ayant donc dû réussir l'examen d'admission EXMD, réalisent de meilleures performances que les autres. Cela est d'autant plus remarquable que le nombre d'heures de physique dans l'enseignement secondaire ne permet pas d'observer de différence significative. Il semblerait donc que le choix d'option dans l'enseignement secondaire n'ait pas de répercussion sur la maîtrise des concepts de base en mécanique, alors que les préparations spécifiques (cours préparatoires, ...) à l'EXMD bien.

D'ici au 33^e colloque de l'ADMEE-Europe, les questions portant sur d'autres matières que la mécanique seront analysées. Les éventuelles corrélations avec les différents profils d'étudiants seront affinées, notamment en y intégrant la motivation.

Par ailleurs, ces premiers résultats prendront une place importante dans les réflexions portant sur la création d'un MOOC (Massive Open Online Course) de physique visant à faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Mots-clés : didactique de la physique, conceptions alternatives, profils, transition secondaire-supérieur, enseignement supérieur

Références bibliographiques

- McCloskey, M., Caramazza, A., & Green, B. (1980). Curvilinear motion in the absence of external forces: Naive beliefs about the motion of objects. *Science*, 210(4474), 1139-1141.
- Champagne, A. B., Klopfer, L. E., & Etersson, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of physics*, 48(12), 1074-1079.
- Caramazza, A., McCloskey, M., & Green, B. (1981). Naive beliefs in "sophisticated" subjects: Misconceptions about trajectories of objects. *Cognition*, 9(2), 117-123.
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of physics*, 50(1), 66-71.

- Thouin, M. (1985). Les représentations de concepts en sciences physiques chez les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 247-258.
- Goldberg, F. M., & McDermott, L. C. (1987). An investigation of student understating of the real image formed by a converging lens or concave mirror. *American journal of physics*, 55(2), 108-119.
- Closset, J. L. (1989). Les obstacles à l'apprentissage de l'électrocinétique. *Bulletin de l'Union des Physiciens*, 716, 931-948.
- Viennot, L. (1996). *Raisonnement en physique : la part du sens commun*. De Boeck Supérieur.
- Thornton, R. K., & Sokoloff, D. R. (1998). Assessing student learning of Newton's laws: The force et motion conceptual evaluation et the evaluation of active learning laboratory et lecture curricula. *American Journal of Physics*, 66(4), 338-352.
- Daud, N. S. N., Karim, M. M. A., Hassan, S. W. N. W., & Rahman, N. A. (2015). Misconception et Difficulties in Introductory Physics Among High School et University Students: An Overview in Mechanics (34-47). *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics et Technology (EJSMT)*, 2(1), 34-47.
- Lebrun, N., & Hosson, C. D. (2017). Repérer des conceptions d'étudiants : un pas vers l'enrichissement des connaissances professionnelles didactiques d'enseignants-chercheurs de physique. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 59-96.
- Marique, P. X., Toussaint, P., & Hoebeke, M. (2020). Etude des conceptions erronées rencontrées sur l'analyse d'un tir parabolique chez les étudiants arrivant à l'université.

(COM n° 69) Évaluation d'un dispositif de stimulation de la flexibilité cognitive en situation de résolution de problème - Une étude en classes d'éducation prioritaire

Eric Iacono, Hippolyte Gros et Evelyne Clément

****Résumé court****

L'objectif de cette étude est d'évaluer – en adoptant un paradigme pré-test/post-test – l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage fondé sur le recours à la catégorisation comme exercice de stimulation de la flexibilité en résolution de problèmes. À la suite, de travaux menés sur les processus flexibles de découverte de solution (Clément, 2021), nous formulons l'hypothèse que stimuler la flexibilité cognitive des élèves en les incitant à envisager un même problème sous différents points de vue, aura un effet bénéfique sur la compréhension et la résolution des problèmes de proportionnalité. Le dispositif de stimulation consiste à entraîner les élèves à catégoriser, en les comparant, des problèmes analogues partageant, ou non, des similitudes de surface. Nous proposons de les entraîner à identifier les structures profondes des problèmes en ignorant les effets de contenus des énoncés (e.g Gros, Thibaut & Seter, 2021). À cette fin, le dispositif comprenait 96 problèmes présentant 24 habillages sémantiques différents distribués selon les quatre structures de problèmes quaternaires définies par Vergnaud (1983) : la multiplication; la division-partition; la division-quotition; la proportionnalité. À fin d'évaluer la pertinence de cette méthode pédagogique, nous avons constitué deux groupes d'élèves issues du même réseau d'éducation prioritaire renforcé puis nous avons mesuré leurs progressions sur la base de tests standardisés auxquels ils ont été soumis avant et après les séances d'enseignement, qu'elles soient traditionnelles (groupe contrôle) ou issues de notre expérimentation (groupe expérimental) Évaluer ainsi notre intervention nous permet d'estimer l'ampleur de son effet sur les performances des élèves. Nos résultats montrent qu'entraîner les élèves à catégoriser les problèmes selon leurs structures profondes est bénéfique. Cela conforte l'idée qu'un enseignement fondé sur la prise en compte du changement de point de vue est une piste prometteuse pour aider les élèves à conceptualiser des notions mathématiques qui sont difficiles à maîtriser.

Mots-clés : évaluation, résolution de problèmes, flexibilité cognitive, catégorisation, éducation prioritaire

****Texte de communication****

Introduction

La flexibilité cognitive, en nous permettant d'adapter notre comportement ou notre réflexion en fonction des contraintes de l'environnement, est considérée comme une caractéristique essentielle de la cognition humaine (Deák, 2003). Elle nous permet, en effet, de modifier notre comportement de manière appropriée en fonction des exigences de la situation. En conséquence, il est admis qu'elle joue un rôle clé tant dans le développement de la pensée que dans celui du langage ou du raisonnement (e.g., Blaye & Bonthoux, 2001; Deák, 2003; Clément, 2009, 2022; Sloutsky & Fisher, 2008). Dans des activités complexes, comme la résolution de problèmes, être capable de considérer un même problème sous différents angles et de le catégoriser selon différents niveaux d'abstraction sont des marqueurs forts de cette flexibilité cognitive (Clément, 2006).

Catégorisation flexible et résolution de problèmes

La recherche princeps de Chi, Feltovich, et Glaser (1981) a démontré que l'aptitude d'un élève à catégoriser adéquatement un problème est liée à son habilité à le résoudre. Dans cette étude, les auteurs demetaient à des novices et des experts de trier des énoncés de problèmes de physique en autant de catégories qu'ils le souhaitaient. Leurs résultats montrent que, tetis que les novices avaient tendance à catégoriser les problèmes selon leurs indices de surface (e.g., en regroupant tous les problèmes mentionnant un ressort), les experts, quant à eux, s'attachaient davantage aux principes abstraits qui régissent les problèmes (e.g., en associant les problèmes pouvant être résolus grâce à la loi de conservation de l'énergie). Depuis, des études ont démontré qu'être capable de remettre en question une première interprétation qui ne conduit pas à la solution et de catégoriser le problème selon une perspective plus abstraite est un point essentiel de la résolution de problèmes (e.g. Brissiaud & Seter, 2010; Ragni et al., 2018). Il a été montré, par exemple, que les différences de difficulté entre des problèmes isomorphes – c'est-à-dire partageant le même principe de solution – peuvent s'expliquer par l'influence des connaissances préalables sur la façon dont la situation est interprétée (Clément & Richard, 1997).

En résumé, nous postulons que la recatégorisation des situations est un des processus cognitifs centraux sous-jacents aux réponses flexibles (Clément, 2009, 2022; Gamo et al., 2010; Gros et al., 2020; Scheibling-Sève et al., 2017, 2020). Ainsi, trouver la solution à un problème signifie être capable de l'examiner sous différents angles et d'adopter un nouveau point de vue - généralement plus abstrait - sur la situation. Il est alors possible d'identifier la structure profonde du problème pour découvrir un chemin, jusqu'à présent caché, vers la solution (Clément, 2009; Gros et al., 2020).

Notre étude

En raison du rôle crucial de la flexibilité cognitive dans la réussite scolaire des élèves (Hästö et al., 2019), sa promotion en classe est une question éducative importante. Ainsi, l'objectif de notre étude est d'évaluer – en adoptant un paradigme prétest / posttest – l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage fondé sur le recours à la catégorisation comme exercice de stimulation de la flexibilité en résolution de problèmes. Aussi, afin d'inciter les élèves de CM2 à identifier, au-delà des ressemblances ou différences superficielles que peuvent présenter les énoncés, la structure abstraite et profonde de problèmes de proportionnalité, nous avons conçu une séquence pédagogique fondée sur la comparaison de problèmes quaternaires. Dans la littérature sur le transfert analogique, il est en effet bien établi que la comparaison de deux problèmes analogues partageant la même méthode de résolution conduit à une représentation plus abstraite de la catégorie à laquelle ils appartiennent (Catrambone & Holyoak, 1989; Loewenstein et al., 1999). De la même manière, inciter les élèves à comparer deux stratégies pour trouver la solution d'un problème leur permet de réinterpréter ce problème avec souplesse et de l'encoder à un degré d'abstraction plus élevé (Brissiaud, 1994; Gamo et al., 2010; Scheibling-Sève et al., 2017). En lien avec ces travaux, nous postulons qu'encourager les élèves à comparer des problèmes et à identifier leurs similitudes tant superficielles que profondes les conduira à identifier la structure mathématique abstraite des problèmes et, en conséquence, à les résoudre de manière plus efficiente.

Hypothèses

Nous avons émis l'hypothèse que, au prétest, les deux groupes auraient des résultats équivalents et que le groupe expérimental présenterait une progression plus élevée que le groupe contrôle tant pour les tâches de catégorisation que pour celles de résolution. Plus précisément, au posttest le groupe expérimental devrait plus fréquemment qu'au prétest catégoriser les problèmes selon leurs structures plutôt que selon les indices de surface (Hypothèse 1). De plus, le groupe expérimental devrait présenter, au posttest, de meilleures performances en résolution de problèmes que le groupe contrôle (Hypothèse 2).

Méthode

Participants

Cette expérimentation a été menée auprès de 10 classes de CM2 (5th graders) appartenant à cinq écoles élémentaires situées dans le même réseau d'éducation prioritaire renforcé de la région parisienne, indiquant ainsi un statut socio-économique comparable. Un total de 147 élèves a pris part à cette étude (âge moyen = 11.4 ans ; $SD = 0.45$). Le groupe expérimental comprenait 77 élèves, dont 40 filles, et le groupe contrôle 70 élèves dont 39 filles. Le consentement écrit pour participer à cette expérience a été recueilli auprès de tous les parents des participants. Cette étude a été menée durant les heures d'école pour les deux groupes et sur la même période de l'année scolaire.

Design

Afin d'évaluer l'efficacité de notre intervention pédagogique, l'expérience a été conçue en 3 phases ; un prétest, suivi de 8 séances d'apprentissages focalisées sur les problèmes de proportionnalité et un posttest. Les séances d'apprentissage étaient de durée et de fréquence identiques entre les deux groupes.

Le prétest et le posttest étaient identiques. Pour maximiser la validité écologique de l'étude, les sessions de formation ont été menées, dans les deux groupes, par les enseignants titulaires de la classe. Avant l'étude, les enseignant-e-s avaient été formé-e-s à l'utilisation du matériel pédagogique de l'expérience. Il est à noter que les professeur-e-s s'engageaient à suivre le calendrier fixé pour chaque session et ne savaient pas s'ils appartenaient au groupe expérimental ou au groupe contrôle.

Matériel

Pré et post-tests

Une série de 16 problèmes a été élaborée à partir des quatre structures multiplicatives telles que définies par Vergnaud (1983) : multiplication, division partition, division quotient, proportionnalité. Chacune de ces structures était présentée dans quatre contextes différents décrivant soit des fleurs, des bonbons, des cahiers ou des albums photos (cf. tableau 1). La longueur des énoncés de problèmes était contrôlée, chaque énoncé contenant le même nombre de phrases et présentant trois valeurs numériques dans l'ordre croissant.

Pour la tâche de catégorisation, chaque problème était imprimé sur une carte et il était démeté aux élèves de les classer comme ils l'entendaient, en créant autant de catégories qu'ils le souhaitaient. Pour la tâche de résolution, les élèves recevaient un livret de 8 pages présentant 8 de ces problèmes (1 par page). L'ordre des problèmes a été retomisé entre les participants. Il leur était démeté d'essayer de résoudre ces problèmes. La durée totale du test ne dépassait pas une heure.

Tableau 1 : Exemple d'énoncés des problèmes appartenant aux 4 structures multiplicatives et présentant le même contexte

| Multiplication | Division partition | Division quotition | Proportionnalité |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dans 1 boîte, il y a 107 bonbons. J'ai 253 boîtes. Combien ai-je de bonbons en tout ? | J'ai 1 boîte de bonbons à partager entre 24 personnes. Elle en contient 72. Combien chacun va-t-il recevoir ? | Dans 1 boîte je dispose 107 bonbons identiques. J'ai 749 bonbons en tout. Combien de boîtes puis-je remplir ? | Je remplis 2 boîtes avec 30 bonbons. J'ai 48 boîtes. Combien de bonbons me faut-il pour les remplir ? |

Séquence d'apprentissage

La séquence d'apprentissage comprenait 8 séances réparties sur 4 semaines (deux séances de 55 minutes chaque semaine). Les enseignant-e-s du groupe expérimental avaient un accès direct en ligne à chaque leçon afin qu'ils puissent afficher le matériel pédagogique sur le tableau blanc interactif de la classe, cela afin que l'expérience soit aussi proche que possible des conditions réelles de travail dans chaque classe. Une fiche récapitulant les éléments essentiels du cours (consignes, objectifs de chaque moment, etc.) était imprimée pour chaque enseignant afin de leur expliquer comment mener la séance.

Dans le groupe contrôle, les séances suivaient le programme régulier, en utilisant le manuel de mathématiques habituel des enseignants (par exemple, Charnay et al., 2017). La progression de cette séquence était basée sur le tableau et le coefficient de proportionnalité ainsi que sur la règle de trois. Chacune des 8 séances de la séquence pédagogique expérimentale présentait les caractéristiques de problèmes ayant des structures différentes et décrivant des contextes identiques ou, au contraire, partageait la même structure, mais présentait des contextes différents. Les élèves étaient ensuite engagés dans l'analyse des énoncés afin de les comparer et de pouvoir identifier les similitudes tant superficielles que structurelles. Enfin, chaque problème devait être résolu par les élèves. Un temps de correction collective suivait le temps de recherche et chaque séance se terminait par un moment créatif d'invention d'énoncés de problèmes quaternaires.

Résultats

Catégorisation de problèmes

Afin d'étudier précisément les catégories créées par les participant-e-s, nous avons, comme dans Gros et al. (2021), utilisé une analyse de similarité. Nous avons codé les catégories réalisées par les participants au prétest et au post-test avec une matrice de cooccurrence décrivant combien de fois deux énoncés de problèmes avaient été regroupés dans la même catégorie. Nous avons pu ainsi calculer, pour chaque groupe, deux matrices de proximité décrivant la similarité moyenne perçue entre chaque problème pour chacun des tests. Ainsi, nous avons pu calculer, pour chaque paire d'énoncés, une estimation numérique de la fréquence à laquelle ils avaient été triés ensemble.

Nous avons calculé le score de proximité moyen des 24 paires de problèmes partageant la même structure (e.g., problème de multiplication mentionnant des bonbons avec un problème de multiplication mentionnant des cahiers) pour chaque groupe et chaque test. Au prétest, ce score n'était pas significativement différent entre le groupe contrôle ($m = 0.554$, $SD = 0.013$) et le groupe expérimental ($m = 0.555$, $SD = 0.017$) : $t(23) = 0.25$, $p = .805$.

En revanche, au posttest, cette moyenne était significativement plus élevée dans le groupe expérimental ($m = 0.601$, $SD = 0,018$) que dans le groupe contrôle ($m = 0,536$, $SD = 0,012$) ($t(23) = 17.19$, $p < .0001$), confirmant ainsi notre hypothèse.

Résolution de problèmes

Pour évaluer la progression des élèves de chaque groupe, nous avons regardé la progression des performances (nombre de problèmes correctement résolus) entre le prétest et le posttest (cf. Fig. 1). Nous avons retiré des analyses les données des participants n'ayant pu assister à l'un ou l'autre des tests. Cette analyse a donc été effectuée auprès des 110 étudiants restants. Les résultats ont montré que les participants du groupe expérimental sont passés d'un score de performance moyen de 29,51 % au prétest à un score de 58,02 % au posttest ($t(63) = 2.505$; $p = .014$).

Ces résultats confirment notre seconde hypothèse. En effet, alors que les deux groupes ont obtenu des performances similaires au prétest, le groupe expérimental a davantage bénéficié de la formation dispensée.

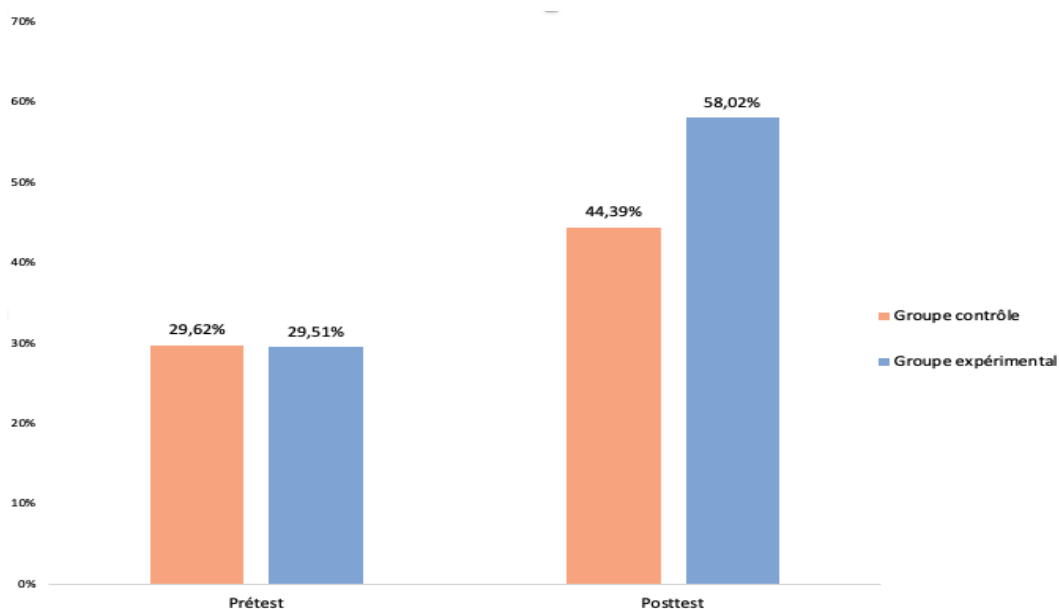


Fig 1. Performances des élèves dans la tâche de résolution, avant et après l'intervention selon le groupe.

Discussion

Évaluer l'efficacité d'une intervention pédagogique nous impose, non pas de mesurer uniquement les progrès des élèves, mais également d'estimer dans quelle mesure les participant·e·s exposé·e·s à cette démarche progressent par rapport à celles et ceux ayant suivi un enseignement plus traditionnel de la notion étudiée. C'est ce que permet le paradigme Pré-Test / Post-Test que nous avons utilisé. Le fait que nous n'observions pas, lors du prétest, de différence significative entre les deux groupes nous permet d'évaluer à la fois les progrès des élèves, mais également le rôle de l'intervention pédagogique mise en place.

Notre intervention, basée sur les processus de comparaison et de catégorisation de problèmes analogues, partageant ou non des similitudes de surface, s'est avérée efficace pour améliorer les performances des élèves, scolarisé·e·s en réseau d'éducation prioritaire renforcé, tant dans les tâches de catégorisation (Hypothèse 1) que dans celles de résolution (Hypothèse 2). Les élèves ont ainsi développé une plus grete compétence en résolution de problèmes de proportionnalité et ont été

davantage capables de reconnaître la structure profonde de ces problèmes en s'éloignant des caractéristiques superficielles des énoncés.

Cela conforte l'idée qu'un enseignement fondé sur la prise en compte des représentations initiales ainsi que sur le changement de point de vue et l'identification des structures profondes est une piste prometteuse pour aider les élèves à conceptualiser des notions mathématiques qui peuvent, parfois, être difficiles à appréhender.

Remerciements

Cette recherche a été financée en partie par une subvention de recherche (CYIn-AAP2021-AmbEm-000000026) attribuée par CY Initiative. Nous remercions sincèrement tous les élèves et enseignant-e-s qui ont participé à cette expérimentation.

References

- Blaye, A., & Bonthoux, F. (2001). Thematic et taxonomic relations in preschoolers: The development of flexibility in categorization choices. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 395–411. <https://doi.org/10.1348/026151001166173>
- Brissiaud, R. (1994). Teaching et Development: Solving “Missing Addend” Problems Using Subtraction. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 343–365.
- Brissiaud, R., & Seter, E. (2010). Arithmetic word problem solving: A situation strategy first framework. *Developmental Science*, 13(1), 92–107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00866.x>
- Catrambone, R., & Holyoak, K. J. (1989). Overcoming Contextual Limitations on Problem-Solving Transfer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, et Cognition*, 15(6), 1147–1156.
- Charnay, R, Combier, R., Oussuc, M. P., & Madier, O., (2017) *Cap Maths CM2, Manuel de l'élève*. Hatier
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization et representation of physics problems by experts et novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121–152. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2
- Clément, E. (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'Année Psychologique*, 106(03), 415–434. <https://doi.org/10.4074/s0003503306003058>
- Clément, E., & Richard, J.– F. (1997). Knowledge of domain effects in problem representation: The case of Tower of Hanoi isomorphs. *Thinking et Reasoning*, 3, 133–157.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problème. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : Armet Colin.
- Clément, E. (2022). Successful solution discovery et cognitive flexibility. In E. Clément (Ed.), *Cognitive flexibility, the cornerstone of learning*, London: ISTE Edition.
- Deák, G. (2003). The development of cognitive flexibility et language abilities. *Advances in Child Development et Behavior*, 31, 273–328.
- Gamo, S., Seter, E., & Richard, J. F. (2010). Transfer of strategy use by semantic recoding in arithmetic problem solving. *Learning et Instruction*, 20(5), 400–410. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.04.001>
- Georgsdottir, A., & Lubart, T.I. (2003). La flexibilité cognitive et la créativité: une approche développementale, différentielle et expérimentale. *Psychologie Française*, 48, 29–40.

- Gros, H., Thibaut, J. P., & Seter, E. (2020). Semantic congruence in arithmetic: A new conceptual model for word problem solving. *Educational Psychologist*, 55(2), 69–87.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1691004>
- Gros, H., Thibaut, J. P., & Seter, E. (2021). What we count dictates how we count: A tale of two encodings. *Cognition*, 212, 104665. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104665>
- Hästö, P., Palkki, R., Tuomela, D., & Star, J. R. (2019). Relationship between mathematical flexibility et success in national examinations. *European Journal of Science et Mathematics Education*, 7(1), 1–13.
- Loewenstein, J., Thompson, L., & Gentner, D. (1999). Analogical encoding facilitates knowledge transfer in negotiation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 6, 586–597.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity et Diversity of Executive Functions et Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Ragni, M., Kola, I., & Johnson-Laird, P. N. (2018). Supplemental Material for On Selecting Evidence to Test Hypotheses: A Theory of Selection Tasks. *Psychological Bulletin*, 144(8), 779–796.
<https://doi.org/10.1037/bul0000146.supp>
- Scheibling-Sève, C., Pasquinelli, E., & Seter, E. (2020). Assessing conceptual knowledge through solving arithmetic word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 103(3), 293–311.
<https://doi.org/10.1007/s10649-020-09938-3>
- Scheibling-Sève, C., Seter, E., & Pasquinelli, E. (2017). Developing cognitive flexibility in solving arithmetic word problems. In B. C. Love, K. McRae, & V. M. Sloutsky (Eds.), *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (439–444). Austin, TX .
- Sloutsky, V. M., & Fisher, A. v. (2008). Attentional Learning et Flexible Induction: How Mundane Mechanisms Give Rise to Smart Behaviors. *Child Development*, 79 (3), 639–651
- Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. In R. Lesh & M. Letau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts et Processes*. New York: Academie Press.

(COM n° 70) Évaluations plurielles des représentations en mathématiques ; Quelles mesures pour sonder la compréhension des énoncés ?

Gros Hyppolite

****Résumé court****

Un enjeu central de l'évaluation en mathématiques consiste à estimer la compréhension des élèves en sondant les représentations qu'ils et elles construisent des notions et situations abordées en classe. Dans cette perspective, il est important d'identifier les indices permettant de révéler la nature des représentations mentales construites, afin de guider les élèves vers la construction d'une représentation experte. Nous proposons d'étudier la diversité des modalités d'évaluation des représentations mentales en mathématiques, en présentant une sélection d'études complémentaires réalisées autour de problèmes arithmétiques à énoncés verbaux.

****Résumé long****

Les problèmes que nous étudions ont été conçus afin d'admettre simultanément deux stratégies de résolution distinctes, toutes deux valides mais correspondant à deux manières de se représenter la situation décrite dans les énoncés (Gros, Thibaut, & Seter, 2021). Nous avons formulé l'hypothèse que l'emploi de certains termes sémantiquement chargés dans les énoncés permettrait de pousser les élèves vers l'une ou l'autre de ces représentations. Cette hypothèse s'inscrit dans la lignée de travaux sur les effets de contenu en mathématiques, selon lesquels les connaissances non mathématiques peuvent influencer les performances des élèves (Bassok, Chase, & Martin, 1998 ; Bassok, Wu, & Olseth, 1995 ; Gamo, Seter, & Richard, 2010 ; Thevenot & Barrouillet, 2015). Dans notre cas, nous avons émis l'hypothèse que la mention de durées, de distances, ou d'ascenseurs devrait amener les élèves à concevoir des situations dans lesquelles les données numériques sont ordonnées sur des axes et peuvent facilement être comparées les unes aux autres. On parle alors de représentation ordinale. À l'inverse, les problèmes mentionnant des sacs de billes ou des paniers de courses devraient évoquer des représentations ensemblistes, favorisant les stratégies de résolution fondées sur le calcul des sous-parties composant les ensembles mentionnés. On parle alors de représentation cardinale (Gros et al., 2021). Afin d'estimer la validité de cette hypothèse, nous avons conçu une série de paradigmes d'évaluation des représentations construites par les élèves à la lecture des énoncés. Nous avons ainsi recueilli des données qualitatives et quantitatives lors de tâches de comparaison d'énoncés, de classification de problèmes, de production graphique, de résolution de problèmes, de reconnaissance et rappel d'énoncés, de jugement de solubilité, et d'évaluation de solution (Gros, Seter, & Thibaut, 2019, 2020 ; Gros, Thibaut, & Seter, 2015, 2017, 2021). Ces paradigmes ont permis le recueil d'indices comportementaux et physiologiques visant à concevoir un modèle fidèle de la nature des représentations construites.

Nous proposons de revenir ici sur l'une de ces études en particulier, afin d'illustrer comment différents indices peuvent être convoqués afin d'apporter des éclairages convergents sur les représentations mathématiques des élèves dans un contexte scolaire. Dans une étude auprès d'élèves de niveau 5P (CM2) (N = 59, M = 11,00 ans) nous avons proposé à chaque participant-e de tenter de résoudre une série de 12 problèmes, tous isomorphes et admettant deux stratégies de résolution : une stratégie en 1 étape, et une stratégie en 3 étapes. Pour chaque problème, il leur était demandé (i) de résoudre le problème en utilisant le moins d'opérations possible, (ii) de retranscrire sur le livret la liste des opérations utilisées pour résoudre le problème, (iii) de faire un schéma du problème qui pourrait aider une autre personne à le résoudre. Nous souhaitons ainsi étudier les schémas et les

stratégies de résolution proposées par les participant-es pour évaluer si, comme nous en avons fait l'hypothèse, la mention de certains termes (ascenseurs, durées, sacs de billes, etc.) dans les énoncés allait influencer la représentation mentale des problèmes et orienter le choix vers une stratégie de résolution particulière.

À l'aide des opérations rapportées par les participant-es sur leur livret de réponse, nous avons identifié, pour chaque problème, s'il avait été : (i) correctement résolu en 1 étape, (ii) correctement résolu en 3 étapes, (iii) échoué. De même, deux codeurs indépendants ont procédé à une analyse en double aveugle des productions graphiques des participant-es. Pour chaque dessin, les codeurs devaient noter si celui-ci contenait des caractéristiques liées à l'ordinalité (par exemple, présence d'axes, d'intervalles, de graduations) et s'il contenait des caractéristiques liées à la cardinalité (par exemple, présence d'ensembles, de groupements d'éléments non ordonnés, etc.). Pour chaque problème résolu, nous avons ainsi une mesure de la stratégie de résolution déployée, une mesure du taux de cardinalité de la représentation, et une mesure du taux d'ordinalité de la représentation. L'analyse des résultats a permis de confirmer que la nature des représentations construites était directement dépendante du contenu sémantique des problèmes : les énoncés mentionnant des durées ou des distances étaient davantage représentés par des axes ou des intervalles, alors que les énoncés mentionnant des sacs de billes se traduisaient davantage par des schémas ensemblistes. En outre, la nature des représentations construites était elle-même liée au choix d'une stratégie de résolution – les représentations cardinales ensemblistes étaient davantage associées à des résolutions en 3 étapes, tandis que les représentations ordinales étaient majoritairement liées à des stratégies en 1 étape. Ainsi, le recours à une tâche de schématisation accompagnée d'une tâche de résolution a permis de mieux caractériser la nature des représentations construites par les participant(e)s et la manière dont ces différences de représentations mentales se traduisent en termes de performance de résolution. En croisant deux sources d'information distinctes sur la nature des représentations mathématiques construites par les participant(e)s, cette étude permet d'illustrer la pluralité des modes d'évaluation pouvant être convoqués à l'appui d'une démarche pédagogique. En effet, l'ensemble des problèmes présentés dans l'étude auraient pu être résolus avec la même stratégie en 1 étape, mais le recours aux schémas et à la transcription des opérations menant à la solution a permis de mettre en avant une différence fondamentale dans la manière dont certains énoncés mathématiques sont représentés et abordés par les élèves. Dans cette perspective, l'usage régulier de tâches de schématisation pourrait intégrer les pratiques d'évaluation en mathématiques afin de permettre une meilleure compréhension de la nature des représentations construites par les élèves. L'enseignant(e) pourrait ainsi guider les élèves vers la construction d'une représentation experte, davantage polyvalente et permettant d'utiliser indifféremment l'ensemble des stratégies de résolution disponibles.

Références bibliographiques

- Bassok, M., Wu, L., & Olseth, L. K. (1995). Judging a book by its cover: interpretative effects of content on problem solving transfer. *Memory et Cognition*, 23, 354 e 367.
- Bassok, M., Chase, V. M., & Martin, S. A. (1998). Adding apples et oranges: Alignment of semantic et formal knowledge. *Cognitive Psychology*, 35, 99-134.
- Gamo, S., Seter, E., & Richard, J.-F. (2010). Transfer of strategy use by semantic recoding in arithmetic problem solving. *Learning et Instruction*, 20, 400-410.
- Gros, H., Seter, E., & Thibaut, J. P. (2016). "This problem has no solution": when closing one of two doors results in failure to access any. In Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 1271-1276). Austin, TX: Cognitive Science Society.

- Gros, H., Seter, E., & Thibaut, J.-P. (2019), When masters of abstraction run into a concrete wall: Experts failing arithmetic word problems, *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(5), 1738-1746.
- Gros, H., Thibaut, J. -P., & Seter, E. (2015). Robustness of semantic encoding effects in a transfer task for multiple-strategy arithmetic problems. In Proceedings of the 37th Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 818-823). Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Gros, H., Thibaut, J. -P., & Seter, E. (2017). The nature of quantities influences the representation of arithmetic problems: Evidence from drawings et solving procedures in children et adults. In R. Granger, U. Hahn, & R. Sutton (Eds.), *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp 439-444). Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Gros, H., Thibaut, J. -P., & Seter, E. (2020). Are content effects out of sight? An eye-tracking study of arithmetic problem solving. In *Proceedings of the 42nd Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Gros, H., Thibaut, J.-P., & Seter, E.(2020), Semantic Congruence in Arithmetic: A New Conceptual Model for Word Problem Solving, *Educational Psychologist*, 55, 1532-6985.
- Gros, H., Thibaut, J.-P., & Seter, E. (2021). What we count dictates how we count: A tale of two encodings. *Cognition*. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104665>
- Thevenot, C., & Barrouillet, P. (2015). Arithmetic word problem solving et mental representations. In R. Cohen Kadosh, & A. Dowker (Eds.), *The Oxford hetbook of numerical cognition* (pp. 158 – 179). Oxford, UK: Oxford University Press.
- es, Flexibilité cognitive, Catégorisation, Éducation prioritaire

(COM n°71) Partage d'expériences sur l'évaluation formative en ligne : Limites technologiques et perspectives d'optimisation

Abdelaziz Boumahdi

****Résumé court****

Assurément, l'évaluation demeure le maillon le moins développé dans un processus d'enseignement à distance et il s'avère très utile de capitaliser sur la base du retour d'expérience aux fins de combler les imperfections critiques au niveau des pratiques d'évaluation formative et les rendre plus adaptées aux interfaces numériques. Partant de ce fait, il nous incombe de mettre le point sur l'environnement de l'évaluation en ligne, ses mécanismes, outils, opportunités et défis et ce, pour évaluer dans un cadre plus global et synergique, susceptible de mettre l'accent sur la qualité des compétences acquises. Sans nul doute, cette dynamique alimente de manière féconde les réflexions sur la question d'évaluation, dans des contextes singulier et pluriel, en état de produire du sens à l'abri de toute forme d'évaluationnisme. Ainsi, on tente de dévoiler les élans créateurs des enseignants-formateurs en termes de conception des outils d'évaluation émergents et appropriés aux solutions technologiques. Notre posture évaluative s'investit dans une logique de gestion des compétences, comme mesure d'anticipation des résultats avant la sommation. C'est un travail chronophage et épuisant qui relève de la pédagogie de maîtrise et qui nécessite un effort plus résolu en matière de définition des besoins à satisfaire, de planification des trajectoires à emprunter, des familles de situations à traiter et des mécanismes de régulation à convoquer. Les résultats attestent des vertus de la technologie numérique sur l'amélioration de la qualité des scénarios pédagogiques et des aménagements spatio-temporels. Toutefois, des insuffisances persistent notamment celles liées à l'évaluation au regard d'objectivité, d'équité, de marge de manœuvre pédagogique et d'adaptabilité des dispositifs. Ainsi, et dans le souci d'enrichir les évaluations réseautiques à travers le partage d'expérience, des points lumineux ont été identifiés par l'inventaire des pratiques d'évaluation émergentes en mesure de revigorer le collectif dans un contexte d'évaluation formative et d'impulser conséquemment le contrôle et l'accompagnement.

Mots-clés : partage, retour d'expériences, dispositifs émergents, évaluation formative, technologie

(COM n°72) Titre Face à des situations évaluatives (avant, pendant et après), quelles sont les réactions des élèves ?

Manuel Lollia

****Résumé court****

Des travaux montrent que des contextes d'évaluation normative peuvent induire une menace pour le sentiment de compétence de soi, générer une anxiété profonde, stress excessif et favoriser des comportements qui gênent l'accomplissement de tâches scolaires (Butera, Buchs, Darnon, 2011 ; Putwain, 2008). Selon Kuhl (1985), au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève peut ruminer sur ses échecs passés, se désoler de sa situation, détourne son attention et ses ressources de l'action. Des enjeux évaluatifs priorisant la notation et la poursuite des objectifs de performance (Galet et Bourgeois, 2006) font partie des premières causes de l'anxiété (Wigfield et Eccles, 1989 ; Putwain, 2008 ; Merle, 2012) et du stress scolaire (Kyriacou et Butcher, 1993 ; Gallagher et Millar, 1996 ; Hesketh et al, 2010 ; Liu et Lu, 2011).

En partant de ces travaux, nous avons souhaité savoir si l'évaluation sommative était source de stress chez des élèves dans l'enseignement secondaire dont les enjeux évaluatifs sont importants. Nous avons aussi cherché à déterminer si ce stress ressenti était lié aux divers aspects de l'apprentissage (motivationnels, émotionnels, cognitifs et métacognitifs).

L'échantillon sur lequel a porté notre étude est constitué de 285 élèves guadeloupéens de collège en classe de Sixième et de Troisième et de lycéens en Seconde et Terminale. Nous avons recueilli des informations à l'aide d'un questionnaire (soumis à 285 élèves) puis des entretiens réalisés auprès de 4 élèves. L'analyse des résultats montre qu'il s'opère un déséquilibre entre la situation évaluative et les propres possibilités de contrôle de l'élève (Cox et Mackay, 1978) et ceci avant, pendant et après l'évaluation. Il apparaît aussi que plus les élèves se disent nerveux avant l'évaluation, plus ils sont tendus pendant ; plus ils sont nerveux avant, plus ils ont du mal à apprendre et plus ils sont nerveux quand ils apprennent, moins ils aiment acquérir des connaissances. D'autres résultats et constats vont être discutés pendant la communication.

****Résumé long****

Des travaux montrent que des contextes d'évaluation normative peuvent induire une menace pour le sentiment de compétence de soi, générer une anxiété profonde, stress excessif et favoriser des comportements qui gênent l'accomplissement de tâches scolaires (Butera, Buchs, Darnon, 2011 ; Putwain, 2008). Selon Kuhl (1985), au lieu de chercher des solutions aux obstacles rencontrés durant la tâche, l'élève peut ruminer sur ses échecs passés, se désoler de sa situation, détourne son attention et ses ressources de l'action. Des enjeux évaluatifs priorisant la notation et la poursuite des objectifs de performance (Galet et Bourgeois, 2006) font partie des premières causes de l'anxiété (Wigfield et Eccles, 1989 ; Putwain, 2008 ; Merle, 2012) et du stress scolaire dans beaucoup de systèmes éducatifs (Kyriacou et Butcher, 1993 ; Gallagher et Millar, 1996 ; Hesketh et al, 2010 ; Liu et Lu, 2011). Durant les phases intenses d'évaluations sommatives et certificatives (fin de trimestre, épreuves fin de cycles, diplômes nationaux), les élèves observent souvent un changement de fonctionnement de l'organisme et de perturbation de la régulation végétative telle que l'augmentation de la tension artérielle, de la fréquence de battements du cœur et même de signes de déséquilibre des processus de l'homéostasie (Smagulov, 2006 ; Khvalina, 2013). Ces périodes sont aussi caractérisées par l'apparition de toute une gamme d'émotions néfastes pour les apprentissages : trac, états d'angoisse et d'anxiété, irritabilité, inquiétude forte (Sherbatykh, 2001 ; Mikliaeva et Rumiantzeva, 2004 ; Tarasova, 2009).

Dans certains cas ceci peut mettre des élèves dans un état anxiogène pouvant mener à une dépression lorsqu'ils n'atteignent pas leurs objectifs (Galet et Bourgeois, 2006).

En partant de ces travaux, nous avons souhaité savoir si l'évaluation sommative était source de stress chez des élèves dans l'enseignement secondaire dont les enjeux évaluatifs sont importants. Le stress est défini comme une modification de l'équilibre homéostatique qui résulte d'une perte de contrôle (blocage, panique) temporaire ou permanente (Fisher, 1984). Notre interrogation a porté sur le degré de stress ressenti avant, pendant et après la situation d'évaluation sommative. Nous avons aussi cherché à déterminer si ce stress ressenti était lié aux divers aspects de l'apprentissage (motivationnels, émotionnels, cognitifs et métacognitifs).

L'échantillon sur lequel a porté notre étude est constitué de 285 élèves guadeloupéens de collège en classe de Sixième et de Troisième et de lycéens en Seconde et Terminale. Ces élèves sont inscrits dans des établissements qui sont en zone rurale ou urbaine dont un est classé en réseau d'éducation prioritaire. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons procédé à une démarche méthodologique mixte. Nous avons recueilli des informations à l'aide d'un questionnaire (soumis à 285 élèves) puis des entretiens réalisés auprès de 4 élèves. Le questionnaire comprend plusieurs dimensions qui permettent de cerner : les états émotionnels, les manifestations physiques, les manifestations psychosomatiques, les stratégies d'apprentissage, l'intérêt accordé aux tâches, à la réussite, le sentiment de compétence.

L'analyse des résultats montre qu'il s'opère un déséquilibre entre la situation évaluative et les propres possibilités de contrôle de l'élève (Cox et Mackay, 1978) et ceci avant, pendant et après l'évaluation. Avant l'évaluation, le pourcentage total des élèves qui se sentent nerveux est de 61,4%. 41% des élèves interrogés disent avoir leur estomac noué avant les évaluations sommatives. Ces données sont confirmées par les élèves avec lesquels nous nous sommes entretenus. Deux d'entre eux ont affirmé ressentir du stress avant l'épreuve. Le constat est le même lorsque les élèves passent l'évaluation sommative. Une majorité d'élèves se dit paniquée et bloquée. Là aussi, les résultats laissent peu de doute quant à la présence du stress. Lorsque 76,6% des élèves ont peur d'échouer à cause de la pression, ils expriment le fait que cette pression est suffisamment forte et qu'elle peut les déstabiliser. Nous pouvons mettre en relation ces données avec les éléments recueillis pendant l'interview où trois élèves sur les quatre disaient être stressés pendant les évaluations sommatives. Après l'évaluation, 83,5 % des apprenants questionnés ont peur d'avoir une mauvaise note. Ce résultat montre que la note compte beaucoup pour les élèves et représente un enjeu certain pour eux. Le pourcentage des élèves tendus équivaut à 71,2%. Notre enquête révèle aussi des signes de tension : 71,4% des apprenants se disent encore tendus même à la fin des évaluations, le niveau de tension est donc maintenu tout au long de l'évaluation. Il apparaît aussi que plus les élèves se disent nerveux avant l'évaluation, plus ils sont tendus pendant ; plus ils sont nerveux avant, plus ils ont du mal à apprendre et plus ils sont nerveux qu'ils apprennent, moins ils aiment acquérir des connaissances. L'analyse de ces données révèle bien que l'évaluation sommative représente un enjeu pour une majorité des élèves. Cet enjeu se matérialise par la manifestation de conséquences physiques (accélération du rythme cardiaque), psychologique (nervosité) et psychosomatique (estomac noué) liée au stress et en termes de stratégies d'apprentissage.

Notre étude révèle par ailleurs que les élèves en classe de seconde éprouveraient plus de stress que leurs homologues de terminale. Cela peut sembler paradoxal puisque la classe de terminale est une classe diplômante. On peut émettre l'hypothèse que la nouvelle formule du baccalauréat avec des épreuves déjà validées dès la classe de première favorise une meilleure gestion de stress chez les élèves qui sont en terminale et qui ne passent plus que quelques matières pour valider leur baccalauréat. L'adaptation à un nouvel établissement avec de nouveaux professeurs peut aussi

expliquer pourquoi le stress chez des élèves de seconde est plus important que chez des élèves de terminale. D'autres résultats et constats vont être discutés pendant la communication.

Mots-clés : évaluation sommative, stress, autorégulation des apprentissages, stratégies d'apprentissage

(COM n°73) La formation à distance : une source d'inspiration pour repenser l'évaluation ?

Cathia Papi, Marie-Hélène Hebert et Serge Gérin-Lajoie

****Résumé long****

Le passage obligé par la formation à distance a suscité bon nombre de questionnements et de craintes relatives à l'évaluation des apprentissages. Les enseignants ont souvent été pris au dépourvu et les médias ont notamment relayé l'idée selon laquelle ce mode d'enseignement augmenterait les risques de plagiat et de tricherie (Poiré, 2020 ; Robillard et Boily, 2020; Thompson, 2020) et permettrait à certaines entreprises de faire leurs choux gras en proposant des solutions technologiques de surveillance des apprenants (Harwell, 2020). De fait, ces craintes ne sont pas nouvelles et Internet est pointé du doigt depuis longtemps dès qu'il est question de plagiat, ce dernier n'étant ainsi pas réservé aux étudiants à distance (Ison, 2014). D'autres études font également ressortir que le plagiat et la tricherie ne sont pas nécessairement plus fréquents à distance qu'en présence (Tolman, 2017). Force est de faire l'hypothèse que l'augmentation des cas de plagiat ou tricherie pendant la pandémie est liée à la transposition de types d'évaluation conçus pour un mode présentiel, mais réalisés à distance en raison de la situation. Or, de même qu'un cours à distance n'est pas une transposition d'un cours prévu pour être administré en classe, une évaluation à distance doit être conçue spécifiquement pour ce mode de formation. Dès lors, quelles évaluations sont proposées en formation à distance ? S'il est impossible, le temps d'une communication, de faire le tour de l'ensemble des types d'évaluation possibles à distance, il est cependant intéressant de soulever certains types relativement peu utilisés en présence.

Nos propos se fonderont sur une analyse des types d'évaluation proposés dans l'ensemble des cours du département Éducation de l'Université TÉLUQ spécialisée en formation à distance depuis cinquante ans. Nous présenterons cette grille d'analyse qui repose principalement sur les vingt questions essentielles identifiées par Gérin-Lajoie et al. (2020). Nous verrons ainsi qu'au-delà des tests à correction automatique (style quiz) souvent associés à la formation à distance, divers types d'activités d'évaluation peuvent être proposés. Nous présenterons plus particulièrement des activités d'évaluation authentique (1), d'autoévaluation (2) et d'évaluation réflexive (3) en donnant quelques exemples concrets.

(1) Les activités d'évaluation authentique peuvent se définir comme des activités ancrées dans la réalité et qui apparaissent significatives aux yeux des étudiants en dehors des murs de la classe, qu'elle soit physique ou virtuelle (Frey, Schmitt et Allen, 2012; Duval et Pagé, 2013). Ces activités permettent de s'adapter aux intérêts des étudiants et ce faisant de limiter les risques de plagiat et de tricherie. Les étudiants peuvent effectivement choisir leur sujet (en lien avec l'actualité, leur profession, leur passion, leur famille, etc.) tout en témoignant de leur appropriation des concepts, notions, compétences ou autres éléments développés dans le cours. Souvent plus motivant pour l'apprenant, ce type d'activité évite aussi la monotonie de la correction puisque chaque production est unique, bien que toutes puissent être corrigées selon les mêmes critères.

(2) Les activités d'autoévaluation peuvent être comprises comme celles qui offrent aux apprenants l'occasion d'évaluer leurs apprentissages (Gérin-Lajoie, Hébert et Papi, 2021).

Dans certaines activités, une grille critériée, un solutionnaire ou de bonnes copies sont fournis aux apprenants pour faciliter leur évaluation et favoriser l'uniformité des autoévaluations; dans d'autres, c'est aux apprenants de fournir leurs grilles ou de préciser de manière argumentée les éléments ayant conduit aux résultats de l'évaluation.

À distance, la production de l'apprenant, à l'instar de la grille d'autoévaluation potentiellement fournie, peuvent être mises à disposition en ligne afin que le responsable du cours ou d'autres apprenants aient directement les résultats de l'autoévaluation. L'apprenant peut être amené à évaluer autant le contenu de sa production que la manière dont elle a été produite. Parfois l'autoévaluation peut aussi porter, plus simplement, sur le respect des consignes. Une grille indiquant les différents éléments devant être présentés dans le travail est alors fournie et il revient à l'apprenant de cocher ces éléments pour vérifier que le travail est complet avant de le rendre. Dans ce dernier cas, la démarche d'autoévaluation est plus limitée, mais ses bénéfices peuvent tout de même être intéressants en ce sens qu'elle peut amener l'étudiant à revoir son travail.

(3) Les activités d'évaluation réflexive reposent quant à elles sur la mobilisation et le développement des compétences métacognitives des apprenants. Il s'agit par exemple de demander aux apprenants de répondre à des questions en début et fin de cours puis de les amener à évaluer leurs apprentissages à l'aune des différences observées. Il peut également s'agir d'explicitier les objectifs en début de cours et d'évaluer en fin de cours s'ils les ont atteints ou pas, en s'interrogeant sur les raisons et moyens mis en œuvre. De même, il peut être proposé d'évaluer sa participation aux discussions de groupes et ses capacités à collaborer aussi bien que le processus d'apprentissage ou de réalisation des travaux dans le cours en cherchant à distinguer les manières de faire efficaces des moins efficaces, les difficultés rencontrées et manières de les surmonter. Le point de vue réflexif ainsi développé peut permettre aux apprenants de mieux se connaître et d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

Nous en viendrons alors à discuter les forces et les limites de ces types d'évaluation en formation à distance ainsi que leur pertinence dans l'enseignement et l'apprentissage en présence pour limiter des faiblesses mises en avant depuis longtemps. En effet, les réflexions sur le plagiat, la tricherie, le stress imposé par les examens et les enjeux de l'apprentissage (superficiel ou en profondeur) allant de pair avec les méthodes d'évaluation sont largement antérieures au passage obligé à la distance pendant la pandémie. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné dans plusieurs rapports (CSE, 2018, 2020) les faiblesses des systèmes d'évaluation menant plus à un classement sélectif des apprenants, qui visent ainsi la réussite immédiate, qu'à un soutien favorable à la construction d'apprentissages mobilisables sur le long terme. Les chamboulements entraînés par la pandémie et le passage à l'évaluation à distance peuvent ainsi être vus comme des opportunités de changement de pratiques d'évaluation sur le long terme, aux différents ordres d'enseignement.

Références bibliographiques

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Québec: Le Conseil, <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/evaluer-compte-vraiment-rebe-16-18-50-0508/>.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2020). *Modifications temporaires apportées au Régime pédagogique modifié de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec: Le Conseil, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0528-AR-Modifications-temporaires-RPRPEPES.pdf>.

Duval, A.-M., & Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation : une forme pédagogique pour toutes les disciplines*. Cahiers de l'AQPC (1re éd.). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Frey, B.B., V.L. Schmitt et J.P. Allen (2012). Defining Authentic Classroom Assessment, *Practical Assessment, Research, et Evaluation*, 17(2). <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol17/iss1/2/>

Gérin-Lajoie, S., Hébert, M.-H. et Papi, C. (2021). L'efficacité des pratiques évaluatives. De la recherche aux applications pratiques en formation à distance. Dans F. Lafleur, J.-M. Nolla et G. Samson (dir.), *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur* (pp. 115-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gérin-Lajoie, S., Beaupré, J., Contamines, J., Hébert, M.H. et Paquette-Côté, K. (2020). L'évaluation des apprentissages en 20 questions. Québec : Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/1952/>.
- Harwell, D. (2020) Cheating-detection companies made millions during the petemic. Now students are fighting back, *The Washington Post*, 12 novembre 2020. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/11/12/test-monitoring-student-revolt/>
- Ison, D. C. (2014). Does the online environment promote plagiarism? A comparative study of dissertations from brick-et-mortar versus online institutions, *Journal of Online Learning et Teaching*, 10(2), 272. https://jolt.merlot.org/vol10no2/ison_0614.pdf
- Poiré, A.-S. (2020). Hausse préoccupante du plagiat, *Le Journal de Montréal*, 15 novembre 2020. <https://www.journaldemontreal.com/2020/11/15/hausse-preoccupante-du-plagiat>.
- Robillard, J.-P. et Boily, D. (2020). *Plus de tricherie à l'université avec la petémie*, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1750101/cours-en-ligne-enseignement-distance-petemie>.
- Thompson, N. (2020). L'école virtuelle favorise la tricherie, selon des enseignants, *La Presse*, 27 décembre 2020. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-12-27/l-ecole-virtuelle-favorise-la-tricherie-selon-des-enseignants.php>
- Tolman, S. (2017). Academic dishonesty in online courses: considerations for graduate preparatory programs in higher education, *College Student Journal*, 51(4), 579-584.

(COM n° 74) Évaluation de la lecture, de l'oral et de l'écriture en classe de français. Une démarche didactique contextualisée, inclusive et interactive.

Suzanne Richard et Jacques Lecavalier

****Résumé court****

En classe de français, les compétences en lecture, à l'oral et en écriture sont évaluées séparément au moyen d'instruments quantifiés. L'évaluation formative prépare rarement de telles évaluations sommatives. Dans un contexte de classes hétérogènes et d'élèves en difficulté, les échecs augmentent et l'évaluation perd de sa crédibilité (Mottier Lopez et Figari, 2012).

En réaction à cet état de fait, s'est développé le paradigme de l'évaluation pour les apprentissages (De Ketele 2012), auquel appartiennent nos recherches. Nous postulons que les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont liées et qu'il faut changer les unes pour modifier les autres. À cet effet, nous avons créé un dispositif de lecture et d'étude d'une œuvre littéraire qui suscite des interactions entre élèves, ainsi qu'avec l'enseignant. Il s'agit de la Démarche stratégique d'enseignement de la littérature ou DSEL (Lecavalier et Richard, 2010). Elle convient à toutes les œuvres littéraires et s'adapte à tous les programmes d'études, aux niveaux scolaires ainsi qu'aux caractéristiques des élèves.

Dans ce cadre, la lecture individuelle est enrichie par des échanges oraux en équipes, encadrées par l'enseignant. Une œuvre littéraire est lue par toute la classe au même rythme, durant plusieurs cours. Un rapport oral et écrit des échanges en équipes est présenté régulièrement à l'enseignant, qui le commente suivant des critères formatifs. L'observation d'enseignants utilisant la DSEL nous a conduits à identifier des interventions contextuelles d'évaluation formative (Richard et Lecavalier, 2021).

L'évaluation formative est pratiquée tout au long de l'accompagnement de la lecture et de l'analyse interprétative de l'œuvre littéraire, sans aucune évaluation certificative. Celle-ci a lieu à la fin du projet et prend souvent la forme de l'écriture d'un texte, dont le type est adapté au contexte d'enseignement. Un cadre est fourni pour la conception des critères d'évaluation afin de tenir compte des compétences en lecture, à l'oral et en écriture.

Mots-clés : évaluation, littérature, lecture, oral, écriture

****Texte de communication****

L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation professionnelle est traversé par de multiples décalages d'ordre contextuel : déséquilibres entre les niveaux locaux et nationaux, disparités de ressources entre milieux favorisés et défavorisés, inégalités culturelles entre milieux homogènes et hétérogènes, etc. Le français, en tant que discipline d'enseignement centrale dans les pays francophones, se trouve au cœur des défis évaluatifs actuels. Le réseau thématique « Évaluations et didactiques » (EVADIDA) peut contribuer significativement, au sein de l'ADMEE, à réduire les tensions entre la rigueur méthodologique requise par l'évaluation des apprentissages et l'adaptation aux contextes revendiquée par les didactiques des disciplines, dont la didactique de la littérature.

La présente contribution porte sur l'évaluation de trois composantes fondamentales de l'apprentissage en classe de français : la lecture d'œuvres littéraires, l'expression orale et l'écriture de textes. Le contexte est celui de l'enseignement du français, langue première, au Québec, au secondaire et au cégep (sorte de lycée préuniversitaire et technique), au moyen d'une nouvelle approche didactique et pédagogique. Nous proposons

des principes conduisant à l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée et pondérée d'un texte d'analyse littéraire.

Problématique

Au Québec, les cours de français du primaire et du secondaire doivent développer durant les onze années de la scolarité obligatoire trois compétences : la lecture et l'écriture de textes variés ainsi que la communication orale (ministère de l'Éducation, 2001; 2003; 2009). L'implantation de l'approche par compétences et le développement d'une « culture de l'évaluation dans les établissements » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 63) ont théoriquement mis de l'avant la professionnalisation des enseignant-e-s et l'évaluation formative. Toutefois ce renouveau a incité les enseignant-e-s à motiver l'exécution des activités d'apprentissage principalement par des évaluations sommatives au lieu de fonder les pratiques évaluatives sur le contrat didactique. Ainsi, ces trois compétences sont encore souvent évaluées séparément au moyen d'instruments quantifiés : des contrôles de lecture, des exposés oraux, souvent lus platement, et des textes jugés principalement pour la qualité de leur langue. Ces évaluations, très souvent écrites, noient les enseignants de français sous les corrections. Ceux-ci ne trouvent pas le temps pour une rétroaction plus formative (Legendre et Morrissette, 2014) ni pour se perfectionner.

De surcroît, l'État presse l'école publique d'atteindre un taux de réussite socialement désirable, alors que ses meilleurs éléments la désertent de plus en plus pour le secteur privé ou les projets particuliers offerts aux élèves dans plusieurs écoles publiques⁸². Dans un contexte de classes hétérogènes et d'élèves en difficulté, d'institutions en compétition⁸³, l'évaluation perd de sa crédibilité (Mottier Lopez et Figari, 2012) et les enseignants voient leur jugement professionnel attaqué de toutes parts. L'évaluation se déroule dans un contexte de méfiance réciproque : les enseignants mettent sous clé leurs examens et leurs questions, alors que les élèves bachotent et de plagient. La pression sociale se renforce d'autant sur le français que la langue constitue à la fois un patrimoine national et l'outil premier d'acquisition des connaissances et d'intégration des immigrants. Concernant la littérature, les « attentes » étatiques pour la fin du programme d'études portent sur la compréhension et l'interprétation de textes « consistants » (Ministère de l'éducation, 2001, p. 29) et la formulation d'un jugement critique fondé tant sur l'œuvre que sur des connaissances de l'élève. Le programme québécois reste muet sur la façon d'évaluer l'habileté à comprendre, à interpréter et à apprécier un texte littéraire. À cet égard, « les compétences les plus intéressantes à développer à l'école sont précisément les moins univoques et les démarches permettant de les développer, les moins avérées. » (Legendre et Morrissette 2014, p. 228). Il n'existe pas de référentiel de compétences pour évaluer un texte d'analyse littéraire à la fin du secondaire, sans doute parce que c'est impossible à élaborer hors de tout contexte d'enseignement et d'apprentissage. On accorde aux élèves une réussite en français, mais en culture littéraire, on ratifie peut-être un échec.

Cadre théorique

Nos recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique de la littérature, mais comme nous effectuons de la recherche collaborative (Berdnarz, Rinaudo et Roditi 2015) avec les enseignants sur le terrain, nous faisons nôtre leur préoccupation pour l'évaluation des apprentissages. Selon nous, les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont indissociablement liées et il est impossible de changer les unes sans modifier les autres. C'est pourquoi il nous semble que nos travaux concernent surtout le paradigme de l'évaluation pour les apprentissages (De Ketele 2012).

À l'aide d'enseignants, donc, nous avons mis au point un dispositif didactique suscitant, dans la lecture et l'étude d'une œuvre littéraire, des interactions entre élèves, ainsi qu'entre l'enseignant et les élèves. Ce dispositif se rattache aux catégories de l'apprentissage par projet (Proulx 2004), pour son ampleur, et de la résolution de problèmes (Tardif, 1992 ; Tauveron 1999) pour la compréhension du texte littéraire. Il se nomme

⁸² Plusieurs écoles secondaires offrent en effet des parcours spécifiques en sport d'élite ou en musique, par exemple, exigeant de maintenir des résultats scolaires au-dessus de la moyenne.

⁸³ Un « palmarès » des écoles québécoises, basé sur la réussite scolaire, est publié annuellement dans les médias.

la Démarche stratégique d'enseignement de la littérature ou DSEL (Lecavalier et Richard, 2010). La DSEL⁸⁴ convient à toutes les œuvres littéraires qu'un enseignant juge pertinent d'enseigner, suivant les programmes d'études, les niveaux scolaires et les caractéristiques des élèves, notamment.

Propositions pour une évaluation certificative rigoureuse et cohérente

Préoccupés par l'agir évaluatif, nous présentons ici quatre propositions didactiques qui fondent la DSEL et qui conduisent à l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée et pondérée d'un texte individuel attestant des compétences développées durant l'apprentissage.

Renégocier le contrat didactique

Au lieu de faire reposer la lecture de textes littéraires sur une obligation de programme d'études ou d'évaluation, la DSEL entend, comme le préconise Tauveron (1999), faire (re)découvrir aux élèves le plaisir de la lecture d'un texte littéraire pour les énigmes qu'il pose. L'enseignant choisit à cet effet des textes littéraires non seulement « consistants », mais « réticents », c'est-à-dire « en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur » (Tauveron, 1999, p. 18). En outre, la DSEL cesse de soumettre les élèves à un contrôle de lecture. En effet, ainsi que l'a expliqué Dumortier depuis longtemps (1991 et 1994), de tels questionnaires se limitent à faire lire pour répondre à des questions et non plus pour saisir le sens global de l'œuvre.

À la place de l'évaluation, la DSEL mise sur la pression sociale des pairs pour faire lire les élèves. À cet effet, des équipes de discussion littéraire sont formées, le plus librement possible. Un calendrier de lecture identique est remis aux équipes, chaque tranche du texte littéraire devant être lue pour une date précise, à un rythme plutôt rapide qu'il faut suivre sans le dépasser, afin que personne ne possède d'informations privilégiées ni ne manque de données. Les retardataires de la lecture s'exposent à être expulsés de leur équipe pour former une nouvelle équipe de « trainards ». À l'usage, les élèves se disciplinent vite et se montrent soucieux de l'opinion de leurs pairs à leur endroit.

Durant un tel projet, les élèves ne sont pas prêts pour une évaluation certificative. Les enseignants sont invités à négocier avec les élèves un nouveau contrat didactique dans lequel le projet de lecture ne compte pas directement au bulletin scolaire, mais sert à préparer une évaluation individuelle certificative d'écriture ou de communication orale où ils n'auront rien à mémoriser et où ils pourront consulter le texte littéraire et leurs notes de lecture.

Inclure les compétences à développer dans la même activité d'apprentissage

Dans le cadre de la Démarche stratégique d'enseignement de la littérature, la lecture n'est plus seulement une activité individuelle et silencieuse, elle est enrichie par des échanges oraux en petits groupes, et aussi entre ces groupes et l'enseignant, de même qu'en classe entière. Dans les équipes, chaque élève prend ses notes personnelles, qui devraient contenir l'essentiel du rapport livré oralement à l'enseignant lors de chaque visite (une fois par heure, environ), puis par écrit, à la fin de chaque cours. Ainsi, les trois compétences – lecture, communication orale, écriture – se trouvent intégrées dans une même activité d'apprentissage, soit la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. C'est la fin du morcèlement pédagogique et évaluatif. Pour les élèves, le travail scolaire reprend enfin un sens issu de l'activité même et non d'un renforcement externe. Comme le projet de lecture monopolise plusieurs cours consécutifs, l'atmosphère de la classe s'anime et se transforme.

Laisser les élèves trouver leurs propres significations du texte littéraire

Dans l'enseignement traditionnel de la littérature, l'enseignant présente l'œuvre et son auteur avant la lecture ; cette introduction est le plus souvent tellement étoffée que la lecture ne sert plus qu'à confirmer les dires de l'enseignant. Or, la DSEL considère le texte littéraire comme un problème à résoudre et on n'imaginerait pas un enseignant de mathématiques fournir les solutions avec les problèmes. Même dans les discussions en équipes, quand l'enseignant circule de l'une à l'autre, les réponses lui brûlent les lèvres et il doit apprendre à les traduire en indices ou en questions. C'est alors que le rapport qu'il reçoit des élèves se transforme en échange, en discussion, et que ceux-ci révèlent tout à coup un potentiel jusque-là inconnu. À travers les

⁸⁴ Pour une description complète de la DSEL, voir Lecavalier et Richard (2010, 2014 et 2022).

interactions orales, les élèves d'une équipe construisent en commun des connaissances nouvelles sur le texte (Brenas et Bucheton, 2005 ; Lecavalier et Richard, 2017). Non seulement l'enseignant reçoit-il les questions portant sur les problèmes de compréhension qu'il avait anticipés, mais des questions inattendues surgissent, voire des hypothèses interprétatives surprenantes, auxquelles il a besoin de réfléchir. L'enseignant doit laisser l'équipe sur un indice, une tâche, une question, afin d'y revenir plus tard ou au cours suivant. Il devient possible, à partir des problèmes de compréhension en lecture, d'insérer des éléments du langage littéraire inscrits au programmes d'études (Lecavalier et Richard, 2010 et 2014).

Assurer la régulation interactive auprès des équipes d'élèves

L'observation d'enseignants utilisant la DSEL nous a conduits à identifier des interventions pédagogiques et didactiques utiles à l'apprentissage des élèves (Richard et Lecavalier, 2021). Or, les interventions d'ordre pédagogique concernent l'évaluation formative durant les rencontres avec les équipes. Cette régulation interactive, au sens de Allal et Mottier Lopez (2005), adaptée à la tâche en cours, est très appréciée par les équipes. Elle suppose une observation précise et continue du travail dans chacune des équipes.

L'enseignant interagit avec les membres de chaque équipe de façon différenciée et inclusive. Il explique l'importance de laisser chacun s'exprimer et il favorise l'expression des membres qui parlent moins. En général, il pose des questions collectives à une équipe, dont certaines servent à faire verbaliser aux élèves ce qu'ils semblent avoir compris sans l'avoir bien expliqué, ou à prendre conscience de ce qu'il leur reste à comprendre ; lorsqu'il s'adresse individuellement à un membre d'une équipe, il adapte sa question à la capacité de répondre de cet élève. Jamais il ne s'agit de questions pièges pour placer un élève dans l'embarras devant ses pairs. De plus, l'enseignant encourage l'équipe et certains de ses membres qui en ont le plus besoin en faisant ressortir leurs progrès. Après chaque cours, l'enseignant note les faits saillants concernant la lecture, l'oral, et l'écriture, en vue d'ajuster ses interventions au cours suivant.

Élaborer une grille d'évaluation critériée et pondérée

L'évaluation certificative, reportée après le projet d'apprentissage, prend généralement la forme de l'écriture individuelle d'un texte portant sur le texte littéraire. Le type de texte diffère selon les contextes d'enseignement. La qualité du texte varie selon les trois compétences évaluées. Même si le travail préparatoire a lieu en équipe, chaque élève manifeste la maîtrise de ces trois compétences selon son niveau de développement personnel, ainsi que son cheminement individuel et sa vision de l'œuvre en fonction de son identité, de ses valeurs et de sa culture. Le plagiat, tant dans l'œuvre qu'entre pairs ou dans des sources externes, est inexistant.

Les critères d'évaluation d'un tel texte ne peuvent donc pas consister en un corrigé immuable ni prioriser des critères éloignés des compétences à évaluer, comme la structure du texte et la qualité de la langue. Ils concernent plutôt la rigueur de la démarche de recherche et d'analyse dans l'œuvre, dont attestent l'abondance et la pertinence des preuves textuelles citées. Les interprétations, dont le nombre n'est pas plafonné, peuvent être évaluées selon leur extension, leur cohérence et leur vraisemblance, ainsi que selon leur caractère fondé ou non, ce qui recoupe les preuves textuelles. L'instrument doit être adapté à chaque texte littéraire étudié, puisque les interprétations et les difficultés de compréhension diffèrent complètement. Évidemment, cette façon de faire demande beaucoup de travail, mais à la longue, on gagne en habileté.

Pour évaluer le texte, il faut élaborer une grille d'évaluation avec des descripteurs et des échelles dont les échelons sont des éléments gradués (Scallon 2004). Le but de la grille consiste alors à déterminer la pertinence des relations établies entre ces éléments. Pour élaborer les descripteurs et les échelles, les critères suivants peuvent servir de base :

- L'exhaustivité et le degré d'exactitude des éléments relevés dans le texte littéraire;
- Le degré plus ou moins explicite des liens établis entre les éléments relevés;

Le nombre d'arguments ou de preuves textuelles à exiger pour chaque échelon varie d'une part en fonction du contexte d'enseignement et d'apprentissage (difficulté du texte littéraire, niveau scolaire, durée du projet, etc.), d'autre part selon le nombre de réponses que l'on croit possibles.

S'il est nécessaire d'évaluer la qualité linguistique du texte, on peut ajouter une période réservée à la révision et à la correction du texte. Il faut alors prévoir un critère d'évaluation spécifique avec ses propres descripteurs et échelons gradués.

La grille doit être élaborée en tenant compte des données recueillies par l'enseignant durant le projet de lecture et d'écriture. L'ajustement au niveau et aux intérêts des élèves contribue à la validité interne (Drapeau 2004) de la grille.

Conclusion

La présente recherche espère avoir témoigné de la faisabilité, pour un dispositif didactique fortement immergé dans un contexte d'apprentissage et d'évaluation formative, d'élaborer un instrument d'évaluation certificative satisfaisant les règles de validité. Elle engendre cependant au moins autant d'insécurité sur le plan de l'évaluation que sur celui de l'enseignement. Mais ces deux fonctions, ainsi que le rappellent Legendre et Morrissette (2014), replacent les enseignants en situation d'apprentissage, comme les élèves auxquels ils s'adressent. Cette humble position montre bien que les instruments d'évaluation doivent être élaborés avec eux, parfois par eux, dans une perspective collaborative, interactive et inclusive, et contextualisés en lien étroit avec leurs dispositifs didactiques.

Bibliographie

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE.
- Brenas, Y. et Bucheton, D. (2005). Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements, *Tréma*, 24, 61-76.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins en éducation*, Québec : Publications du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? Dans Mottier Lopez (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 195-210). De Boeck Supérieur.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dumortier, J.-L. (1991). Questionnaires en question. *Enjeux*, (23), 71-85.
- Dumortier, J.-L. (1994). La question des questionnaires. *Enjeux*, (31), 113-131.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*. Chenelière éducation.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2014). Une démarche intégrée d'enseignement de la littérature en lien avec la langue orale et écrite 1) pour comprendre et interpréter les œuvres 2) pour écrire un commentaire analytique. Dans K. el Bourkadi (dir.), *Actes de Colloques Marrakech Écriture créative – Tiznit Multilinguisme et enseignement du français* (p. 169-203). Association marocaine des enseignants de français.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2022). Fouille d'un site à la recherche d'un sens ou travail collectif de compréhension et d'interprétation en classe de littérature et accompagnement didactique. Dans Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (dir.) *Chercher ensemble. Approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Legendre M.-F. et Morrissette J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans : Legendre M.-F. et Morrissette J. (dir.) *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-246). Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2003). *Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques*. De Boeck Supérieur.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.
- Richard, S. et Lecavalier, J. (2021). Circulation bidirectionnelle des savoirs : les interventions didactiques et pédagogiques en classe de littérature. *Transpositio. Littérature et enseignement*, (3). <https://www.transpositio.org/>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(3), 9-38.

(COM n°75) L'évaluation des pratiques artistiques : entre enjeu de professionnalisation et tension face à la tradition enseignante pour les (futurs) enseignants du primaire genevois.

Catherine Grivet Bonzon et Francisco Màrquez Cuesta

****Résumé long****

Introduction et problématique

A l'heure où l'évaluation des apprentissages est au cœur des préoccupations des politiques de régulation de la qualité (PISA) et traversée par des axes théoriques multiples et des contextes en grete mutation (apport des nouvelles technologies et des sciences cognitives, contextes sociaux, sanitaires complexes...), il semblerait qu'évaluer les pratiques artistiques (musique et arts plastiques et visuels) ne va pas de soi pour une majorité d'enseignants de l'école primaire genevoise, au point que certains excluent ce geste de leur pratique professionnelle ou n'évaluent que des apprentissages transversaux supposément générés par l'activité, alors même que les pratiques d'évaluation sont indispensables à la compréhension des systèmes didactiques (Chevallard, 1986). Ces réticences en matière d'évaluation se manifestent aussi au sein des formations en didactique des deux disciplines, et sont amplifiées par le fait que le Plan d'Etudes Romet (PER)⁸⁵, document cadre conçu pour l'enseignement et l'apprentissage à l'école obligatoire, ne donne pas de pistes de mise en œuvre concernant l'évaluation. L'intervention se propose de s'interroger sur la façon dont le concept d'évaluation est traversé par des choix axiologiques (Mercier-Brunel, Jorro, 2009) mais aussi par des enjeux et des principes théoriques qui participent de la *multi-référencialité* des repères (Mottier-Lopez, 2017) agissant sur les orientations choisies par les (futurs) enseignants en formation. Nous postulons du fait, d'une part, que les choix opérés et les conceptions de l'évaluation mobilisées par les acteurs sont révélateurs de ces références ; d'autre part, que l'agir enseignant et les compétences en matière d'évaluation relèvent de savoirs professionnels (Jorro, 2009) et notionnels en partie acquis durant le temps de la formation initiale. En outre, nous faisons l'hypothèse que c'est bien la possibilité de *rencontre avec l'œuvre* (Chabanne et alii, 2012) comme élément du dispositif didactique et la mise en acte (ou non) du processus de créativité comme geste professionnel qui singularise le rapport à l'évaluation dans les deux disciplines en question. Nous chercherons par cette étude exploratoire, dans le dialogue entre didactique de la musique et didactique des arts plastiques et visuels, sur un objet souvent éludé de ces deux disciplines, tant dans la formation que dans la pratique de classe, les indices de la *transposition des objets d'enseignement, en objets d'apprentissage et en objets d'évaluation* (de Pietro & Roth, 2017) dans une visée formative autant que formatrice (Hadjji, 1995). Deux questions de recherches guident nos analyses :

- Comment se construit le rapport des étudiants en formation à l'enseignement primaire à l'évaluation des apprentissages dans les disciplines artistiques (musique / arts plastiques et visuels) ? Dans quelle mesure le dispositif actuel de formation en arts permet-il d'œuvrer vers une prise de conscience que l'évaluation est conséquence d'un choix préalable en termes de contenus d'apprentissages, directement issus des référents culturels convoqués par les étudiants ?

Cadrage théorique

⁸⁵ <https://www.pletetudes.ch/>

L'analyse s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'évaluation (Figari & Mottier Lopez, 2006 ; Jorro, 2000, 2006, 2009). De plus, considérant le geste évaluatif (sous ses différentes formes) comme un des gestes professionnels fondamentaux tant pour l'avancée et l'appropriation des savoirs par les élèves que pour la planification didactique des enseignants des pratiques artistiques spécifiques, le cadre théorique retenu sera aussi celui de la didactique des arts (Mili et al., 2016 ; Gaillot, 1987). L'évaluation retenant notre attention autant comme *geste pour enseigner* que comme *geste à enseigner*.

Méthodologie

L'analyse s'appuie, d'une part, sur un corpus de planifications issues d'une population d'une centaine de maîtres spécialistes des disciplines artistiques (MDAS) à l'école primaire genevoise ; d'autre part, sur deux questionnaires identiques soumis en début et en fin de deuxième année de formation dans les deux disciplines, à 104 étudiants de la Formation des Enseignants au Primaire de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève.

Notre méthode d'analyse combine, à la hauteur de cette étude exploratoire, des données quantitatives (moyennes, pourcentages) couplées à des données qualitatives issues à la fois de l'analyse de planifications rédigées par la population d'enseignants en formation continue, et des réponses aux trois questions (dont une ouverte) des questionnaires remis à la seconde population des futurs enseignants. A partir de ce corpus, un premier degré d'analyse nous a permis de regrouper ces données en catégories, éléments clés des représentations tant des enseignants que des étudiants en matière d'évaluation des pratiques artistiques, nous permettant ainsi de répondre à nos questions de recherche. Dans ces deux cas d'études, les indicateurs retenus sont les éléments de discours contenant les signes d'une de ces orientations.

Résultats

Les résultats montrent, dans un premier temps, que l'expérience esthétique de l'œuvre comme participant au développement du sujet et que la validation de compétences technicistes ou de savoirs sur les objets enseignés motivent les options prises par les agents, de même que leur socialisation à l'art (la première population est issue d'Écoles d'arts, la seconde non), la formation initiale et la réalité du terrain déterminent conjointement et en partie ces choix. Ils montrent aussi et surtout que l'expertise en termes de définition de contenus d'enseignement, de savoirs en jeu et de processus de mise en œuvre des apprentissages des élèves dans des contextes disciplinaires spécifiques, permet une évolution conceptuelle du geste évaluatif et des contenus même de l'évaluation.

Références bibliographiques

- Chabanne, J.- C. (2012), Introduction. In J.C. Chabanne, M. Parayre, E. Villagordo. *La rencontre avec l'oeuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, Paris, L'Harmattan, pp.6-39.
- Chevallard, Yves (1986) Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, In De Ketele, J.M., dir., *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 31-59.
- De Pietro, J-F., & Roth, M. (2017). A propos de la validité « didactique » d'une évaluation. In *Evaluer. Journal international en Education et Formation*, 3(3), 31-50.
- Figari, G., Mottiez-Lopez, L. (éd.).(2006). Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe). Paris : L'Harmattan, (Collection Evaluer) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16979>
- Hadji, Charles. (1995) L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF.
- Gaillot, B.-A., (1987). Evaluer en arts plastiques - De l'approche et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements pédagogiques qu'elle suscite. Université Lyon 2. Thèse de doctorat. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba/info
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes professionnels en question. Paris : de Boeck.

- Jorro, A. (2006). *L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures*. In Gérard Figari & Lucie Mottier Lopez (éds), *recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 68-75). Paris : l'Harmattan.
- Jorro, A. (2009). *L'évaluation comme savoir professionnel*. In Lucie Mottier Lopez & Marcel Crahay (éds), *Évaluations en tension* (pp. 219-231). Paris : de Boeck.
- Mercier-Brunel, Y., & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 9-24.
- Mili, I. et al.(2016). La professionnalisation des enseignants en formation initiale : analyses didactiques des gestes professionnels en développement. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131871>
- Mottier Lopez, L. (2017). *Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves*. In M. Crahay, A. Fagnant et P. Detroz (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). Bruxelles : De Boeck.

****Texte de communication****

Introduction

A l'heure où l'évaluation des apprentissages est au cœur des préoccupations des politiques de régulation de la qualité et traversée par des axes théoriques en grete évolution (apport des nouvelles technologies et des sciences cognitives, nouveaux publics...), il semblerait qu'évaluer les pratiques artistiques, Musique et Arts plastique et visuels (APV), ne va pas de soi pour une majorité d'enseignant.e.s de l'école primaire, au point que certain.e.s ne semblent pas disposer « des repères pour penser et mettre en œuvre des situations d'évaluation différentes des pratiques de contrôle et de notation » (Jorro, 2013) comme constructrices d'une *réalité sociale scolaire* (Chevallard, 2004). D'autres excluent ce geste de leur pratique professionnelle ou n'évaluent que des apprentissages transversaux supposément générés par l'activité, alors même que les pratiques d'évaluation sont indispensables à la compréhension des systèmes didactiques (Chevallard, 1986).

Un premier constat à travers nos expériences d'observation et d'évaluation des pratiques lors des stages de terrain en deuxième et dernière année de formation des étudiant.e.s généralistes, ainsi que lors des séminaires de régulation des pratiques (SARP), est que les arts sont peu ou pas évalués, ou le sont sur des critères qui tiennent très peu compte des processus d'apprentissage, et donc de la progression de ces apprentissages.

Le format de l'article ne permettant qu'un rendu partiel, nous partageons ci-après les éléments les plus saillants de nos résultats.

Problématique

Cette contribution se propose de nous interroger sur la façon dont le concept d'évaluation est traversé et construit par des choix de valeurs, d'enjeux et de principes théoriques qui participent de la *multi-référentialité* des repères (Mottier-Lopez, 2017) agissant sur les orientations choisies par les enseignant.e.s. Nous postulons du fait que les choix opérés sont révélateurs de ces références.

L'expérience esthétique de l'œuvre comme participant au développement du sujet (1), la validation de compétences technicistes (2) ou de savoirs sur les objets enseignés (3), motivent les options prises par les enseignant.e.s stagiaires (Gaillot, 1987, 1991), de même que leur socialisation à l'art ainsi que la formation initiale et la réalité du terrain (parfois dissonantes et génératrices de tensions) qui déterminent conjointement et en partie les choix effectués.

Nous chercherons par cette étude exploratoire, dans le dialogue entre didactique de la Musique et didactique des Arts plastiques et visuels, sur un objet souvent éludé, tant dans la formation que dans la pratique de classe, les indices *de la transposition des objets d'enseignement, en objets d'apprentissage et en objets d'évaluation* (de Pietro & Roth, 2017) dans une visée formative autant que formatrice participant à la progression des élèves (comme à celle des futurs enseignants) et à la construction de leurs connaissances et de leurs compétences (Bloom et al. , 1971, Hadji, 1995, 2015).

Nous postulons :

- que les choix opérés et les conceptions de l'évaluation sont révélateurs de savoirs professionnels (Jorro, 2009) et notionnels acquis durant le temps de la formation au métier,
- un rôle déterminant de l'ancrage disciplinaire dans les choix des (futur-es) enseignant.e.s.

Nous cherchons à comprendre :

- 1) Comment se construit, pour les étudiant.e.s généralistes en Formation à l'enseignement primaire, le rapport à l'évaluation des apprentissages des élèves dans les disciplines artistiques (Education musicale et rythmique, arts plastiques et visuels)
- 2) Dans quelle mesure le dispositif actuel de formation en didactique des APV et de la Musique permet d'œuvrer vers une prise de conscience que l'évaluation est, *a priori*, conséquence d'un choix préalable en termes de contenus d'apprentissages, directement issus des référents culturels convoqués par les étudiant.e.s.

Cadres théoriques

L'analyse à visée comparatiste (Amade-Escot ; Venturini, 2008) nous permet de faire dialoguer deux disciplines à partir d'un geste enseignant, l'évaluation (Mottiez-Lopez, 2015 ; Allal & Mottiez-Lopez, 2005, Perrenoud, 1989,1995). Nous situons notre réflexion dans un cadre de la didactique des disciplines artistiques (Gaillot, 1987 ; Mili et al. 2017 ; Márquez Cuesta et al. 2019 ; Grivet Bonzon, 2018, 2020) dans le sens où elle met en jeu des contenus d'apprentissage convoqués par les *curricula*, la manière dont ils sont investis par les agents dans une perspective de développement de l'élève ainsi que la façon dont la nature, l'appropriation des savoirs à *enseigner* et des savoirs *pour enseigner* (Mili et al., 2016) affectent l'évaluation.

I. Méthodologie et Corpus

Le corpus de l'étude porte sur une promotion de 104 étudiant-es en formation à l'enseignement primaire à l'université de Genève (1^{ère} année de spécialisation après une année de tronc commun à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation), en cours de didactique de la Musique et en cours de didactique des APV. Ces étudiant.e.s sont réparti.e.s, pour une alternance de 9 semaines de cours et 4 semaines de stages, de manière aléatoire dans 4 groupes, sans tenir compte de leurs « compétences » ou d'une précédente formation artistique.

La collecte des données, issue d'un questionnaire anonyme distribué lors du premier et du dernier cours dans chaque discipline, comprend deux questions :

- a) Pensez-vous qu'il soit utile d'évaluer les élèves dans les disciplines artistiques (MUS ou APV) ? Si oui, pourquoi ?
- b) Pensez-vous qu'il soit utile d'évaluer les élèves dans les disciplines artistiques (MUS ou APV) ? Si non, pourquoi ?

Ces questions nous permettent un croisement de données entre les deux disciplines dans une perspective comparatiste d'analyse qualitative (Deslauriers, 1991), à partir d'une analyse de contenu (Bardin, 1977 ; Robert & Bouillaguet, 1997), d'un découpage et d'un encodage manuel. Dans un premier temps, des catégories d'analyse segmentées ont été conjointement dégagées des réponses et des arguments obtenus (phase 1., tableau 1, tableau 2). En comparant les réponses aux deux questionnaires, nous regardons de façon méthodique quels paramètres changent ou se complètent (phase 2). Le tri à plat et croisé est fait manuellement à travers des données numériques et qualitatives (Pires, 1987) obtenues en termes de pourcentage à travers le décompte des occurrences. Le repérage des indicateurs, précédemment établi, nous permet d'élaborer notre plan d'analyse en fonction des hypothèses et d'obtenir les résultats que nous exposons ici. En comparant les réponses aux deux questionnaires, nous regardons de façon méthodique quels paramètres changent ou se complètent. Le tri croisé est fait à travers des données significatives, numériques et qualitatives (Pires, 1987) obtenues en termes de pourcentage par le décompte des occurrences.

Tableau 1 : Catégories d'analyses pour le OUI

| Pensez-vous qu'il soit utile d'évaluer les élèves dans les disciplines artistiques? Si oui, pourquoi? |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Evaluation des apprentissages définis et non de manière subjective |
| Développement de l'accès aux processus de créativité |
| Valorisation de la discipline face aux disciplines canoniques |
| Développement équilibré de l'individu (approche transversale) |
| Valorisation de l'individu en termes d'amélioration de la moyenne scolaire |
| L'évaluation est une contrainte scolaire qui implique les élèves |
| Ouverture à la réception culturelle |

Tableau 2 : Catégories d'analyses pour le NON

| Si non, pourquoi? |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'art est subjectif (la créativité et le plaisir sont incompatibles avec l'évaluation) |
| L'évaluation est une pression négative qui favorise le sentiment d'échec ou de stress |
| L'évaluation fait office de comparaison entre les élèves et non de la progression de chacun |
| L'évaluation exprime un formatage par l'enseignant.e |
| Le don ou le talent ne sont pas innés chez tous |
| Cette discipline ne peut avoir la même importance qu'une discipline canonique |
| L'étudiant ne se sent pas compétent (difficulté à définir des critères objectifs) |
| Le petit nombre de périodes n'est pas favorable à une évaluation |
| L'évaluation est un marqueur des inégalités sociales en matière d'accès à l'éducation artistique |

Résultats

1) Oui à l'évaluation, mais sous condition

Dans les deux phases du sondage, c'est le nombre d'avis qui a été retenu pour établir les pourcentages, compte tenu de certains étudiant.e.s qui ont argumenté à la fois OUI et NON.

Les premiers résultats généraux (tableau 3) démontrent une adhésion au principe d'une évaluation en début de formation. Lors de la phase 2, cette adhésion accroît fortement en fin de semestre de formation : pour la Musique, les OUI passent de 52,5% à 76 % et les NON de 36,5% à 18%. Nous observons la même tendance pour les APV : les OUI de 55% à 83%, les NON de 33% à 12%. Les étudiant.e.s qui argumentent à la fois pour le OUI et le NON assujettissent la plupart du temps leur argumentation d'une valorisation de l'évaluation formative avec une forte plus-value, en particulier en Musique.

Tableau 3 : Résultats généraux

Question posée aux étudiant.e.s : Pensez-vous que votre discipline doit être soumise à l'évaluation au sein de l'école primaire ?

| Discipline | OUI | | OUI et NON | | NON | |
|----------------------|--------------|------------|------------|-------|--------------|------------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Musique | 52,5% | 76% | 11% | 6% | 36,5% | 18% |
| (Oui mais formative) | 12% | 63% | | | | |
| Variable | | +23,5% | | -5% | | -18,5% |
| APV | 55% | 83% | 12,7% | 5% | 33,3% | 12% |
| (Oui mais formative) | 8% | 24% | | | | |
| Variable | | + 29% | | -7,7% | | - 21,3% |

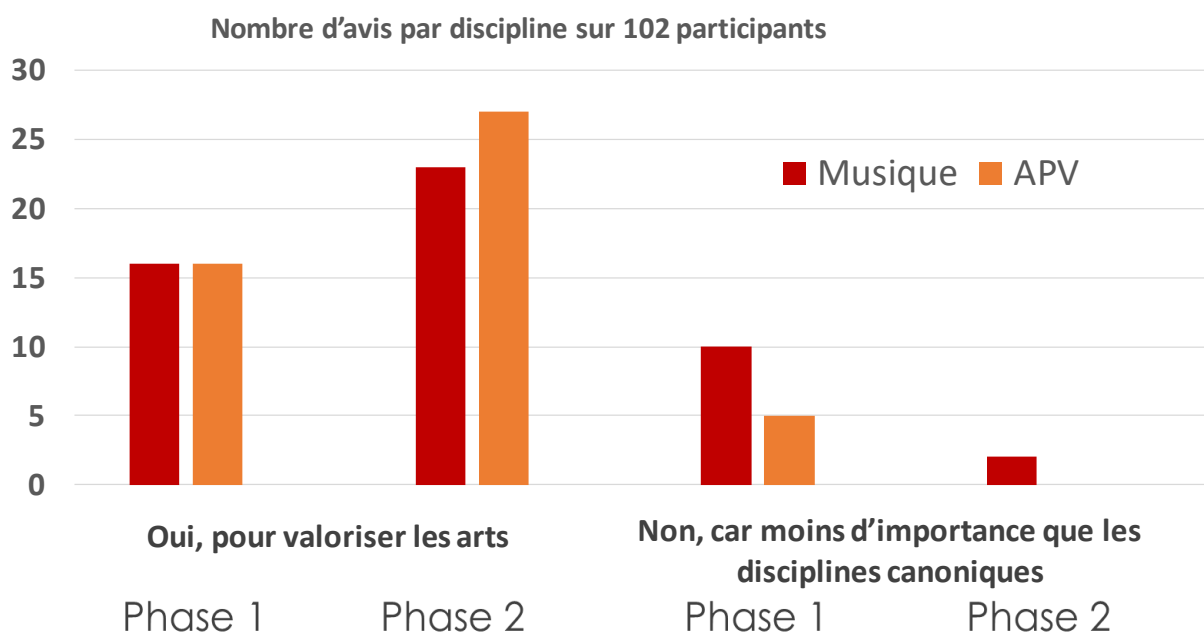
Concernant la Musique, affiner l'analyse permet de relever une tendance très marquée des étudiant.e.s pour une « impossibilité » d'évaluer les élèves en *chant*, discipline qui, indépendamment du fait d'une très nette adhésion à l'évaluation en fin de formation, reste symboliquement attachée à la personne, à une représentation innéiste de la discipline que le peu de périodes de cours et d'enseignement en classe, ainsi qu'un désarroi face aux contenus disciplinaires et à la maîtrise en technique vocale, n'arrivent pas à contrecarrer.

La même analyse est faite pour ce qui concerne les APV. En cela, apparaît en premier lieu le fait que « l'art est subjectif » et que la *créativité*, *l'expression* ou encore le *plaisir* sont incompatibles avec une évaluation. On distingue bien dans les avis concernant les NON à l'évaluation, que des paramètres issus de la représentation sur l'agir artistique, qui demeurent largement répétés, sont convoqués et témoignent de l'innéisme associé à l'agir créatif. Comme pour la Musique, il existe une tension entre l'argumentation innéiste et l'ouverture vers une solution plausible d'évaluer en milieu scolaire, sous certaines conditions, notamment une évaluation formative parce que comprise comme n'ayant pas de lien sinon avec la notation chiffrée du moins avec des critères afférents.

2) Les arts face aux disciplines canoniques

L'évaluation des disciplines artistiques en formation, est appréhendée comme un tout mal cerné et difficilement contextualisé, notamment en raison de la référence aux disciplines canoniques qui sont largement portées par les programmes. Il est à noter des particularités concernant ces disciplines au sein même des Instructions officielles cantonales⁸⁶, singularisant ainsi les disciplines artistiques des onze autres matières enseignées, soumises à une notation quantitative. Notons cependant, dans les deux disciplines, que les résultats indiquent une augmentation significative de l'importance de l'évaluation en termes de légitimité reconnue aux disciplines artistiques.

Tableau 4 : Les arts face aux disciplines canoniques



3) La subjectivité versus les contenus d'apprentissage

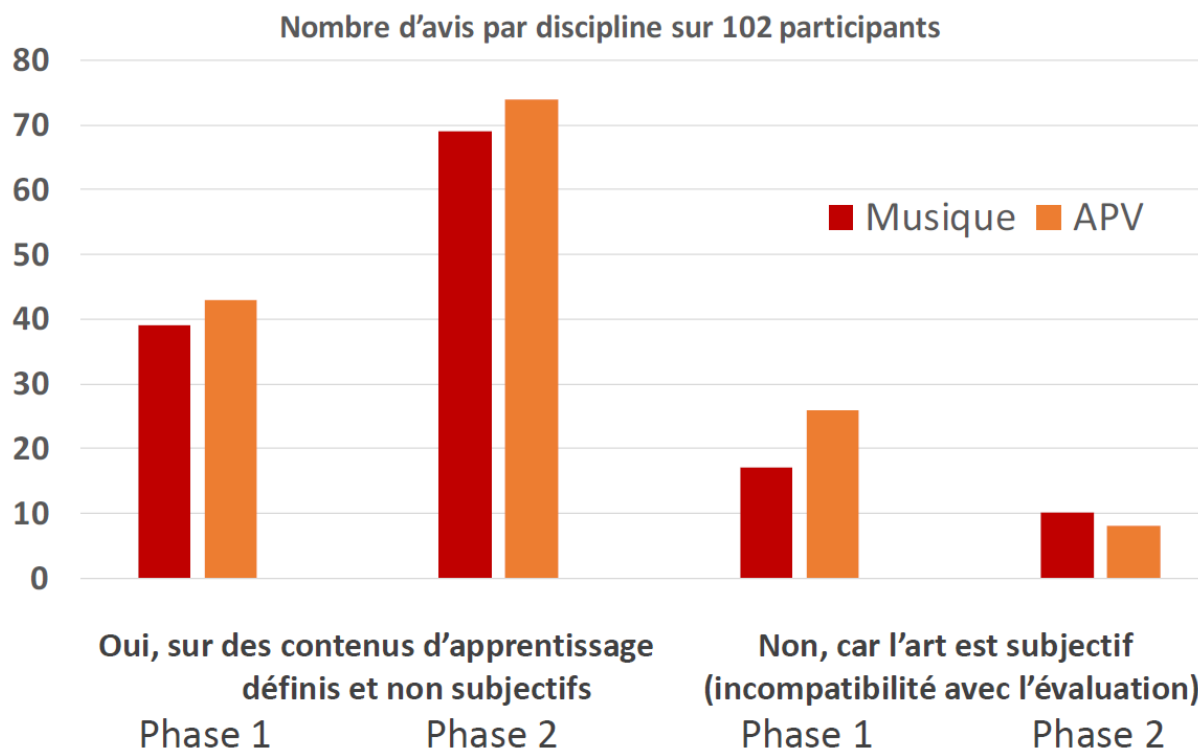
Apprentissages et évaluation sont articulés de fait en milieu scolaire. Pourtant, l'approche problématique que cela suppose en disciplines artistiques démontre que si l'évaluation pose un problème, c'est certes en raison de visées subjectives ou insondables du *mystère de l'art* qui, en milieu scolaire, a pour conséquence que l'objet d'enseignement n'est pas cerné ni clarifié et qu'ainsi son évaluation est considérée comme inappropriée. *A contrario*, lorsque les contenus d'apprentissages, les attentes, les objectifs sont définis et déclarés, l'évaluation de la progression des apprentissages des élèves est moins problématique car l'objet d'enseignement est cerné.

⁸⁶ Le Plan d'Etudes Romet (PER) n'implique pas de programme précis ni de moyens d'enseignement concernant la musique ou les APV, et préconise un système évaluatif formatif sous forme « d'observations critériées au cycle moyen (ou de traces d'observations pertinentes au cycle élémentaire) seulement dans les axes « expression et représentation » et « perception » du PER. L'axe « acquisition de techniques » n'est pas évalué pour lui-même. L'axe « culture » est sous-jacent à toutes les activités proposées. L'inventivité et la créativité ainsi que les activités chorales ne sont pas évaluées. »

https://edu.ge.ch/ep/sites/default/files/atoms/files/ip_musique_1p-2p.pdf

Nous pouvons trouver des traces de ce raisonnement à l'analyse des résultats :

Tableau 5 : Les arts face aux disciplines canoniques (suite)



Nous convenons que c'est bien la *progression des apprentissages* que l'on évalue à l'école et non le degré de *créativité* ou d'*imagination* de l'élève. Pour les deux disciplines, les écarts entre la phase 1 et la phase 2 révèlent, pour les partisans du OUI (et dans une moindre mesure pour ceux du NON), une forte progression dans la création de leur dispositifs didactiques en intégrant une déclaration de contenus d'apprentissages en lien avec des critères d'évaluation.

4) Critères d'évaluation versus contenus d'apprentissage déclarés

A cet égard, est significative l'augmentation très importante en Musique de l'adhésion au principe d'évaluation (tant formative que certificative) au fur et à mesure de la maîtrise des contenus d'enseignement spécifiques, déclarés et travaillés pendant le semestre. Comme nous le montre le tableau 6, issu des résultats en Musique, ces contenus (paramètres musicaux parfois totalement inconnus des étudiant.e.s en début de formation) sont beaucoup plus revendiqués en phase 2 qu'en phase 1. Nous passons de 71 occurrences citant des contenus spécifiquement musicaux en phase 1, à 170 en phase 2.

Tableau 6 : Les critères d'évaluation en référence aux paramètres de la Musique comme contenus d'apprentissage (en nombre d'occurrences) :

| Contenus d'apprentissage | Phase 1 | Phase 2 |
|------------------------------|-----------|------------|
| Rythme | 14 | 35 |
| Timbre | 14 | 29 |
| Tempo | 4 | 29 |
| Style/ genre | 10 | 26 |
| Hauteur | 3 | 18 |
| Nomenclature des instruments | 4 | 11 |
| Codage/décodage | 6 | 9 |
| Connaissance des chants | 14 | 5 |
| Intensité | 1 | 4 |
| Structure | 0 | 2 |
| Justesse | 1 | 2 |
| Total | 71 | 170 |

En Musique, les contenus perçus comme évaluables « d'ordre non musical » varient somme toute fort peu et restent inférieurs à 20% des occurrences. Ils mettent l'accent sur la participation et l'engagement de l'élève dans la tâche et insistent sur la prise en compte de la progression de l'élève dans le processus d'évaluation.

Tableau 7 : Les critères d'évaluation en référence aux contenus transversaux (en nombre d'occurrences) :

| Contenus d'apprentissage | Phase 1 | Phase 2 |
|-------------------------------------------|-----------|-----------|
| Progression des apprentissages de l'élève | 12 | 19 |
| Participation/engagement | 15 | 17 |
| Corporéité | 4 | 5 |
| Ecoute | 5 | 4 |
| Posture | 2 | 2 |
| Total | 38 | 47 |

Nous relevons un phénomène identique en APV, mais dans notre questionnaire, le choix de ne pas formuler une question directe sur les contenus d'apprentissage est volontaire, nous souhaitons

dégager avant tout leur avis quant au fait d'évaluer ou non, et pourquoi. Les disciplines artistiques scolaires en Suisse romete ne possèdent ni programme ni moyens d'enseignement pour planifier l'enseignement et créer des dispositifs didactiques. Le Plan d'Etudes Romet prévoit des attentes fondamentales, libellées en termes d'objectifs d'apprentissage et liées à des échéances sur le moyen ou le long terme du cycle d'études, sans prescription de contenus en lien avec l'atteinte desdits objectifs. Cela suppose que les enseignant.e.s en APV soient en mesure de définir, puis de déclarer, des contenus d'apprentissage afférents selon leur expertise et leurs « besoins » en termes de public.

Les contenus d'apprentissage spontanément déclarés ici (cf. tableaux 7 et 8) sont diversifiés (techniques, comportementaux ou transversaux...) et relèvent de processus d'apprentissage bien connus en milieu scolaire (implication, effort, motivation...), restant assujettis à une contrainte d'objectivité : l'enseignement des techniques, qui se réduit à la recherche d'une maîtrise de procédures mettant l'accent davantage sur la correction de la tâche que sur les savoirs qu'elle mobilise. Centrées sur un apprentissage favorisant la maîtrise des instruments et des matériaux, les activités se généralisent dans la mesure où elles accomplissent un double rôle :

- elles fournissent à l'enseignant.e une matière observable, permettant les échanges avec les élèves sur leurs productions ;
- elles sont considérées comme un savoir-faire, socialement généralisé, avec un caractère objectif, permettant d'esquiver un épineux problème : les jugements esthétiques des productions et leur évaluation.

Tableau 7 : récapitulatif des principaux contenus d'apprentissage « pressentis » en APV (en nombre d'occurrences) :

| Contenus d'apprentissage | Phase 1 | Phase 2 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| L'acquisition des (gestes) techniques | 27 | 28 |
| L'appropriation et respect des consignes | 18 | 22 |
| Le suivi de la progression | 13 | 16 |
| La créativité (compétence à inventer, à résoudre..., résultant du développement de la pensée créatrice) | 10 | 9 |
| La motricité | 2 | 7 |
| La pensée créatrice (capacité transversale à développer en scolarité obligatoire) | 0 | 4 |
| L'application à la tâche | 6 | 4 |
| Total | 76 | 90 |

Tableau 8 : récapitulatif des principaux contenus d'apprentissage de type transversaux en APV (en nombre d'occurrences) :

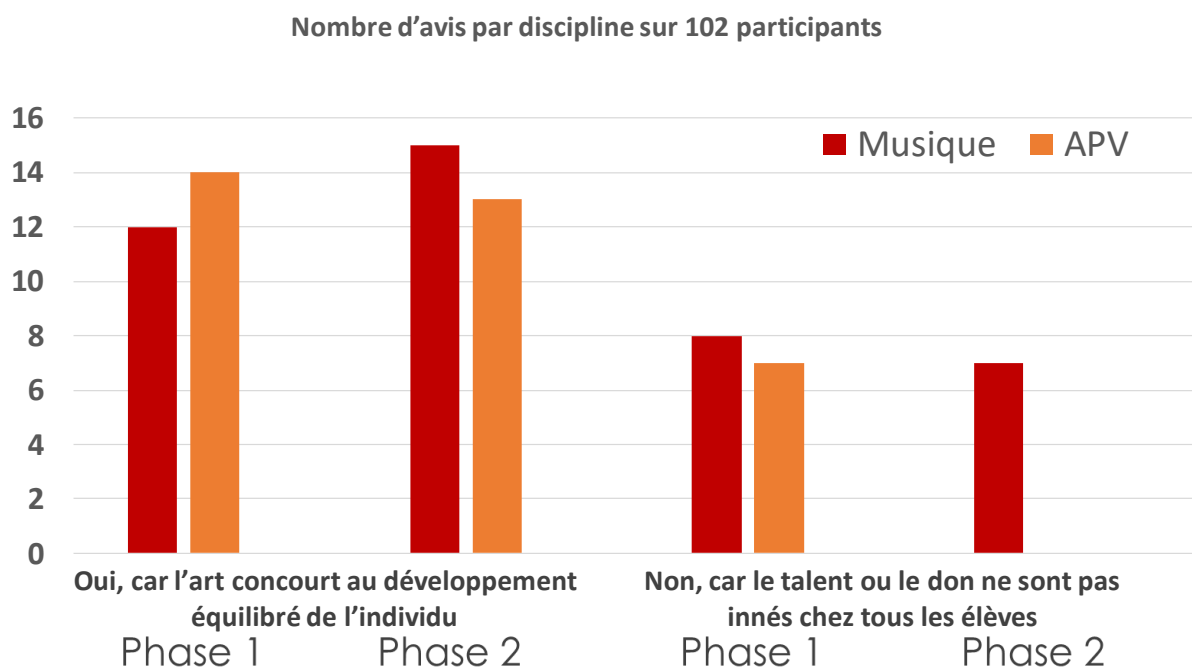
| Contenus d'apprentissage | Phase 1 | Phase 2 |
|--------------------------|-----------|-----------|
| L'implication | 9 | 6 |
| L'effort | 2 | 2 |
| L'investissement | 5 | 1 |
| L'autonomie | 1 | 1 |
| Total | 17 | 14 |

5) Le développement de l'individu et l'innéisme

L'argument de l'évaluation comme rendant compte et participant d'une formation équilibrée est cité par une petite proportion d'étudiant.e.s dans les deux disciplines (15% environ) mais reste constant. L'argument innéiste subsiste en Musique, notamment en corrélation avec l'enseignement du chant (voir *supra*) dont les contenus disciplinaires posent problèmes aux étudiants. Il disparaît totalement en APV.

De ce point de vue innéiste, le technicisme en APV devient d'autant plus légitime qu'il ne se compromet pas avec l'empan créatif, puisqu'il semble normal que l'élève acquière une certaine maîtrise des moyens d'expression, afin de laisser émerger les objets spontanés de sa créativité. Le problème étant que le sens ainsi constitué ne dépasse que rarement le cadre d'un type de tâche strictement scolaire, dont les connaissances mobilisées n'ont de valeur que par rapport à des activités se déroulant à l'école. Pour exemple, l'empan techniciste procure une quantité innombrable d'exercices très sollicités mais qui ne permettent pas aux élèves d'apprendre dans la logique de progression ou dans celle de leur développement créatif, parce qu'ils ne sont ni contextualisés ni associés à des contenus d'apprentissage : travailler les valeurs, les couleurs chaudes et froides, le dégradé...

Tableau 9 : Développement de l'individu versus innéisme



II. Conclusion

L'évaluation des apprentissages des élèves apparaît comme un geste professionnel que la formation en didactique disciplinaire permet d'acquérir. Les résultats confirment l'hypothèse que les étudiant.e.s découvrent et envisagent l'articulation de modes d'évaluation formatifs et certificatifs, et donc la possibilité d'évaluer la progression des apprentissages plutôt que la seule production. L'articulation entre les différents temps de la formation (cours de didactiques disciplinaires / périodes de stage) leur permet d'envisager les prémisses de savoir-faire évaluatifs.

Cette progression dans la professionnalisation dépend étroitement de la compréhension, voire de la découverte, que les disciplines artistiques requièrent des contenus d'apprentissage et des objets à évaluer spécifiques, au même titre que les disciplines canoniques. D'où découle la conscience pour les étudiant.e.s d'une cohérence indispensable entre les contenus d'apprentissage et l'agir évaluatif.

Mais une différence significative subsiste : l'apprentissage de la Musique requiert l'appropriation de contenus d'apprentissage, progressivement annoncés (les paramètres musicaux précités), en raison de leur matérialisation idoine par le corps ou l'instrument, quel que soit le registre et son niveau d'interprétation. C'est pourquoi les principaux contenus d'apprentissage sont listés au fur et à mesure de l'avancement du cours, car incontournables en vue d'une construction experte. Alors que traditionnellement, en APV, le paradigme du « tout expressif » impose la définition et la déclaration des contenus d'apprentissages aux stagiaires, sans qu'ils-elles disposent, *a priori*, d'une liste desdits contenus car ici l'approche créative n'est pas sujette à une expertise en termes d'interprétation, ce qui incite aussitôt les stagiaires au recours d'un enseignement techniciste, garant le plus immédiatement accessible par eux de l'objectivité requise par l'évaluation. Ces questions épistémologiques influent gretement sur les représentations des étudiant.e.s.

III. Eléments bibliographiques

Bloom, B.S., Hasting, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative et summative evaluation of student learning*. Mc Graw-Hill.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.

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

De Pietro, J-F. & Roth, M. (2017). A propos de la validité « didactique » d'une évaluation. Dans *Evaluer. Journal international en Education et Formation*, 3(3), 31-50.

Gaillot, B.-A., (1987). *Evaluer en arts plastiques - De l'approche et des mécanismes de l'évaluation en matière d'éducation plastique aux questionnements pédagogiques qu'elle suscite*. [Thèse de doctorat de l'Université Lyon 2.] http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba/info

Grivet Bonzon, C., Mili, I., Rickenmann Del Castillo, R. (2018). Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien- instrument-oeuvre. Dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions* n°23 (pp. 159-173). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:138713>

Grivet Bonzon, C. (2020). Du rapport à l'erreur et à la vérité dans l'enseignement/apprentissage de l'improvisation au clavier : le cas de la séance initiale d'une master class. Dans *Raisons éducatives*, vol. 1, n° 24 (pp. 149-175). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145422>

Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (éds). *Évaluations en tension* (pp. 219-231). De Boeck.

Márquez, F, Rickenmann Del Castillo, R., Bellu, C. (2019). Techniques et interprétation musicales. Contenus et stratégies chez les enseignants débutants en didactique de l'instrument. Dans *Education et Didactique*, vol. 13, n° 3 (pp. 35-57). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132656>

Mercier-Brunel, Y., & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, (pp. 9-24).

Mili, I. & al. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale : analyses didactiques des gestes professionnels en développement*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131871>

Mili I. & al. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. Dans *Revue musicale OICRM*, vol. 4, n° 1 (pp. 44-66). DOI : 10.7202/1040299ar <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:128480>

Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans M. Crahay, A. Fagnant et P. Detroz (dirs.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). De Boeck.

Robert, A.D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? PUF.

(COM n°76) Evaluation par les pairs en temps de confinement dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire, une nouvelle modalité : le cas de la didactique de la musique.

Claude Bonzon

****Résumé court****

La pandémie mondiale de Covid-19, comme dans de nombreux pays, a contraint à aménager à distance et dans l'urgence, les cours de didactique de la musique, en formation à l'enseignement primaire (FEP) à l'université de Genève. Cette transformation majeure des pratiques d'enseignement universitaire a conduit à modifier les pratiques d'évaluation tant par nécessité pragmatique de continuité des apprentissages que pour maintenir une dynamique d'échange et de coopération entre les étudiants autant qu'une prise de conscience des enjeux de l'investissement dans une discipline artistique qui suscite souvent chez eux un sentiment d'incompétence renforcé par la distance conjoncturelle. Cette étude vise :

- à décrire ce " nouveau " dispositif de régulation et les outils *d'évaluation par les pairs* mis en œuvre à partir de rétroactions en duos sur leurs dossiers de planification de leçons en vue d'un stage en classe d'école primaire,

- à comprendre ce qui se joue pour les 100 étudiants du corpus dans l'évaluation formative d'une discipline dont ils peinent souvent à saisir les contenus d'apprentissage et les enjeux d'enseignement,
- et enfin à saisir à quelles conditions il est possible de mettre en place ce type d'évaluation formative dans l'intérêt de la professionnalisation des enseignants et d'en évaluer la pertinence.

Les premiers résultats montreront une collaboration interactive accrue, un climat de bienveillance l'acquisition de savoirs réflexifs et un intérêt pour la démarche à la condition d'un guidage de l'enseignant par l'élucidation des critères, des objectifs et des contenus dans le but déclaré de l'amélioration des planifications de leçons. Nous tenterons dans un dernier temps de montrer les limites de cette modalité d'évaluation dans les conditions particulières du confinement.

****Résumé long****

Problématique et question de recherche

La pandémie mondiale de Covid-19 a, comme dans de nombreux pays, contraint à l'aménagement à distance et dans l'urgence, des cours de didactique de la musique, en formation à l'enseignement primaire (FEP) à la faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'université de Genève. Cette transformation majeure des pratiques d'enseignement universitaire a conduit, de fait à modifier les pratiques d'évaluation tant par nécessité pragmatique de continuité et de régulation des apprentissages dans un format nouveau, que pour maintenir une dynamique d'échange, de motivation (Grenier & Beaudoin, 2012) et de coopération entre les étudiants autant qu'une prise de conscience des enjeux de l'investissement dans une discipline qui suscite souvent chez eux un sentiment d'incompétence renforcé par la distance conjoncturelle.

C'est dans ce contexte que le choix d'une *évaluation formative par les pairs* a été fait par l'enseignant responsable du séminaire. Sensée développer l'autonomie de l'étudiant-e au bénéfice du développement professionnel (Leroux, 2009, 2014 ; Girardet, C. (2021), *l'évaluation par les pairs* ou évaluation mutuelle, est définie comme " interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs " (Topping, 1998, cite dans Duret et Chouinard, 2012, p. 247) dans le but de " construire une compréhension partagée de l'évaluation avec l'ensemble des partenaires concernés ". Supposée rendre l'étudiant-e acteur/trice

de son évaluation (Hadji, 2012), elle est paradoxalement peu répétée dans l'enseignement supérieur (Campanale, 2007) et n'a jamais été pratiquée dans ce séminaire de manière formelle. Intégrer pleinement *l'évaluation par les pairs* à la formation en tant que dispositif qui médiatise les processus de l'intersubjectivité nécessairement déployée (Mottier Lopez, L., Girardet, C., Broussal, D. & Demeester, A., 2021) nécessite en premier lieu du temps et une préparation rigoureuse de l'enseignant au risque d'un manque d'appropriation de la démarche de la part des étudiant-e-s.

Cette étude vise à partir de 4 interrogations :

- 1) à décrire ce " nouveau " dispositif *d'évaluation formative par les pairs* à travers les outils et procédures mis en œuvre à partir de rétroactions qualitatives en duo sur les dossiers de planification de leçons, en vue d'un stage en classe d'école primaire.
- 2) à comprendre ce qui se joue pour les 100 étudiant-e-s du corpus dans l'évaluation *formative* d'une discipline artistique dont ils/elles peinent en tant que " non spécialistes " à saisir les contenus d'apprentissage, les enjeux d'enseignement, les curricula et les plans d'étude,
- 3) à objectiver les savoirs et compétences construits (tant sur la discipline spécifique que sur les dimensions évaluatives et professionnalisantes) par les étudiant-e-s à travers le processus d'évaluation par les pairs.
- 4) et enfin à saisir à quelles conditions et dans quelles limites, il est possible de mettre en place ce type d'évaluation formative dans l'intérêt de la professionnalisation des enseignants et d'en évaluer la pertinence en didactique de la musique, champ où la maîtrise des contenus disciplinaires sont eux même problématiques pour nombre des participants de la recherche.

Méthodologie et corpus

Afin de répondre à nos 4 questions de recherche et de rendre compte de la réalité observée, nous baserons notre analyse qualitative sur :

- le cadre de référence et les outils mis en place avant le processus d'évaluation par les pairs (apprentissages disciplinaires, planification, travail préparatoire collectif d'analyse et d'évaluation à partir d'une vidéo de leçon, d'une grille d'évaluation et de l'élucidation des critères et des observables...)
- des planifications avant évaluation et après régulations de l'autre membre du duo (critères d'amélioration des milieux didactiques et de la prise en compte de la faisabilité en fonction des critères après rétroaction)
- de 100 questionnaires et des réponses des étudiant-e-s ainsi que d'une séance de feed-back par Zoom conduite par l'enseignant (Quelles compétences le fait de rédiger un feedback sur la planification d'un-e collègue vous a-t-il apporté ? Quelles ont été vos difficultés dans cette tâche d'un point de vue notionnel ou didactique ? Quels bénéfices/désagrément le fait de recevoir le feedback d'un-e collègue vous ont-t-il apportés ? ...)

Résultats et discussion

Les premiers résultats montrent plusieurs bénéfices :

- une collaboration interactive accrue par la confrontation à l'altérité, un climat de bienveillance et une motivation pour la démarche dans un espace dialogique vu comme renforcement de la dimension sociale en temps de formation.
 - une progression dans l'acquisition des contenus disciplinaires et des compétences didactiques en construction,
 - une intégration du dispositif même, comme régulation des apprentissages,
- Aux conditions d'un guidage soutenu de l'enseignant (avant/ pendant/ après) par l'élucidation des critères, des objectifs d'apprentissage et des contenus dans le but déclaré de l'amélioration des planifications de leçons.

Nous tenterons dans un dernier temps de montrer les limites de cette modalité d'évaluation tant dans les conditions particulières du confinement (injonction soudaine due à la situation sanitaire amenant à une temporalité courte) que pour une discipline ou la maîtrise des contenus d'enseignement (pour soi, pour les élèves) sont une préoccupation constante des étudiant-e-s novices avant même celle des objectifs d'apprentissages professionnels.

Mots-clés : évaluation par les pairs, didactique de la musique, enseignement supérieur, formation à l'enseignement primaire, professionnalisation.

Références bibliographiques

Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>

Duret, M.-J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal, QC : Editions Hurtubise

Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant•es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. La Revue LEeE, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>

Grenier, J., & Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. Revue canadienne de l'éducation, 35(4), 165-198.

Hadji, C. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. <http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124344>

Leroux, J. L. (2009). Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/hetle/11143/947>

Leroux, J. L. (2014). Evaluer pour faire apprendre. Dans L. Menard et L. St-Pierre (dir.), Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université (p. 330-353). Montréal, QC : Chenelière Education/Association québécoise de pédagogie collégiale

Mottier Lopez, L., Girardet, C., Broussal, D. & Demeester, A. (2021). EOC {une évaluation ouverte et collaborative entre pairs : analyse critique du dispositif de La Revue LEeE. La Revue LEeE, Numéro spécial. <https://doi.org/10.48325/rleee.spe.01>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges et universities. Review of Educational Research, 68(3), 249-276. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>

(COM n° 77) Régulation et évaluation didactiques en natation par une approche socio-didactique des interactions entre usages sociaux et didactiques de l'eau en contexte(s) scolaire(s) guadeloupéen(s).

Cathy Bonbonne

****Résumé court****

Notre étude de type socio-didactique, croisant la sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 1998, 2012) et la didactique (Gal, 1993 ; Sensevy et Mercier, 2007), montre que les usages sociaux de l'eau des acteurs (enseignants, élèves) vivant dans le milieu socioculturel guadeloupéen sont le produit d'une socialisation familiale. Les deux enseignants de notre échantillon natifs de l'île de la Guadeloupe partagent les mêmes représentations symboliques de l'eau culturalisée des piscines mais, se différencient de par d'autres caractéristiques de leurs usages sociaux de l'eau. Notamment, l'existence ou non d'appréhensions de l'eau, la variabilité de leurs usages aquatiques de l'eau ou encore de leur niveau de pratique en natation. Tous ces éléments qui font d'eux des acteurs singuliers, porteurs de dispositions à agir dans l'eau à la fois communes et distinctes voire contradictoires, pèsent sur leur rapport aux savoirs relatifs à la natation et sur la transposition didactique de l'APSA natation qu'ils effectuent. Par conséquent, notre étude montre que le contexte interne des enseignants est une variable qui participe à la construction des inégalités d'apprentissage. De plus, par le biais du processus de contextualisation didactique (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013), nous mettons en évidence que les usages didactiques de l'eau de nos deux enseignants impactent les usages sociaux de l'eau de leurs élèves en natation, en induisant des logiques inhibitrices, socialisatrices ou activatrices et font émerger quatre types d'effets de contextes en acte (empêchement partiel d'accès au savoir, désemboîtement des savoirs, bifurcations didactiques stables ou instables, focalisation secondaire). Ces effets de contextes attribuables aux pratiques d'enseignement opérées par les enseignants sont d'autres variables considérées comme des générateurs d'inégalités d'accès aux savoirs. Notre étude éclaire sur les éléments problématiques de la pratique enseignante qui peuvent être considérés comme des indicateurs d'analyse des pratiques dans le cadre de l'évaluation formative des enseignants.

****Résumé long****

Introduction et questions de recherche

Notre étude croise la sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 1998, 2012) et la didactique (Gal, 1993 ; Sensevy et Mercier, 2007). Celle-ci vise, par le biais de la contextualisation didactique (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013), l'analyse heuristique des interactions entre usages sociaux et didactiques de l'eau de deux enseignants du premier degré et de leurs élèves. Le contexte scolaire guadeloupéen est lié au contexte social, historique et culturel de la Guadeloupe, lieu de construction, d'activation, de mise en veille des dispositions, « habitudes particulières de comportement, d'action ou de réaction » (Lahire, 2012, p. 28), à l'origine des usages sociaux de l'eau de la population. Par notre étude méso et micro-didactique de type socio-didactique, nous cherchons à rendre intelligible toutes les composantes de la pratique enseignante, plus particulièrement, les paramètres contextuels propres aux acteurs, mais liés au territoire, à l'origine des effets de contextes observés en acte dans le processus d'enseignement-apprentissage de la natation.

D'autre part, il s'agit de mettre en exergue les différentes variables génératrices d'inégalités d'accès aux savoirs relatifs à l'APSA natation qui, en référence au « paradigme de l'évaluation comme

processus de régulation » (De Ketele 1993, p. 75), peuvent représenter des points d'appui pour la régulation et l'évaluation des pratiques enseignantes. En effet, citant Allal, Cardinet et Perrenoud (1979), De Ketele (1993) mentionne que la régulation peut être perçue comme « le concept central de l'évaluation, dans le sens où toute évaluation - explicitement ou implicitement - est un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation. » (p. 75).

En s'intéressant aux interactions entre usages sociaux et didactiques de l'eau en contexte(s) scolaire(s) guadeloupéen(s), nous aboutissons à trois questions de recherche :

1. Comment les usages sociaux de l'eau des enseignants agissent-ils sur la manière dont ils opèrent leur contextualisation pédagogique ?
2. Quels types d'effets de contextes surviennent dans des séances consacrées à l'apprentissage de la natation ?
3. En quoi les variables génératrices d'inégalités d'accès aux savoirs relatifs à l'APSA natation peuvent-elles fournir des pistes de réflexion sur la régulation et l'évaluation des pratiques enseignantes dans le cadre de l'évaluation formative des enseignants ?

Méthodologie

Pour saisir le sens subjectif que les individus accordent à leurs propres actions, notre méthodologie prend appui sur une démarche qualitative basée sur deux types d'outils de recueil de données : une observation des usages didactiques de l'eau des deux enseignants en contexte réel (données vidéo des 3 premières séances d'un cycle de natation) et des entretiens semi-directifs *ante* et *post* vidéo. Ces traces nous ont permis de mener deux types d'analyse :

- Une analyse externe des jeux d'apprentissage (Sensevy et Mercier, 2007) qui investit le contexte interne des enseignants : leurs usages sociaux de l'eau et leur rapport aux savoirs (Charlot, 1997) relatifs à l'APSA natation
- Une analyse interne des jeux d'apprentissage montrant l'impact des usages didactiques de l'eau des enseignants *in situ* sur les logiques d'action des élèves et sur l'émergence d'effets de contextes. Cette analyse prend appui sur l'analyse *a priori* des tâches prescrites et sur celle de l'activité conjointe de chacun des enseignants et de leurs élèves à partir des outils descripteurs de la TACD (doublet contrat-milieu, triplet mésogénèse-chronogénèse-topogénèse et actes didactiques tels que définition-dévolution-régulation-institutionnalisation) ainsi que sur le retour réflexif des enseignants sur leurs propres usages didactiques de l'eau.

Résultats et discussion

Les résultats montrent que nos deux enseignants sont des acteurs singuliers porteurs de dispositions à la fois communes et distinctes. En milieu scolaire, leurs usages sociaux de l'eau se révèlent à travers les différentes dimensions de leur rapport aux savoirs relatifs à la natation. Chez les élèves, ce sont leurs réponses motrices spontanées qui expriment leurs usages sociaux de l'eau. Ces derniers, produit d'une socialisation familiale prégnante et forte, constituent les savoirs personnels des acteurs. Les usages didactiques de l'eau de nos deux enseignants s'appuient sur différents registres de savoirs (personnels, institutionnels et professionnels). Ceux-ci induisent différentes logiques d'action chez les élèves (construction de nouvelles dispositions, actualisation ou inhibition des dispositions incorporées à agir dans l'eau) mais également quatre effets de contextes distincts, répétitifs et/ou cumulatifs (empêchement partiel d'accès au savoir, désempolement des savoirs, bifurcations didactiques stables ou instables, focalisation secondaire) qui contrarient les apprentissages.

L'empêchement de la logique socialisatrice de l'activité des élèves ainsi que l'émergence des effets de contextes sont subordonnés aux deux actions génériques des enseignants (réguler et institutionnaliser), aux régulations du milieu didactique qu'ils effectuent, ainsi qu'à leur rapport expérientiel à l'APSA natation. Selon De Ketele (1993, p. 60), « L'évaluation est un acte syncrétique

étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel, dans la mesure où l'évaluateur est celui qui a mené l'apprentissage, revendiqué être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses élèves ou de ses étudiants... ». En marge de ce paradigme sur l'évaluation, notre étude dévoile différents paramètres contextuels propres aux enseignants qui induisent des effets d'empêchement à l'accès aux savoirs relatifs à la natation chez les élèves. Ces paramètres, non perçus par les enseignants eux-mêmes en contexte d'enseignement-apprentissage de la natation, représentent des indicateurs d'évaluation de leur pratique et rendent intelligibles les réponses motrices des élèves, soit les décalages observés entre ce qui est attendu par les enseignants et ce qui est produit par les élèves. Nous stipulons qu'évaluer les élèves revient pour l'enseignant à évaluer l'effet de sa pratique dans une finalité de régulation de celle-ci.

Conclusions et perspectives

L'approche socio-didactique prend en compte tous les contextes en présence dans la situation d'enseignement-apprentissage : le contexte interne des acteurs (Boero et Douek, 2008), le contexte didactique et le contexte socioculturel. Notre étude montre que ce qui se passe dans le contexte didactique trouve en partie son explication et sa compréhension en dehors de la situation d'enseignement-apprentissage. A l'instar des travaux effectués par Mottier Lopez (2015), dans une finalité de co-construction de sens (entre enseignants et chercheurs) sur la pratique enseignante, notre étude heuristique peut s'étendre à des recherches collaboratives (Desgagné, 1997) visant le développement professionnel des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage de la natation par le biais de pratiques d'évaluation formative des enseignants.

Mots-clés : contextualisation didactique - usages sociaux de l'eau - usages didactiques de l'eau

Références bibliographiques

- Allal, A., Cardinet, J. et Perrenoud, P. (Ed.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Boero, P. et Douek, N. (2008). La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 99-114.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Delcroix, A., Forissier, T., et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opératoire des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : Approches théoriques* (p. 133-176). Paris : L'harmattan.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393
- Gal, M. (1993). *Savoir nager. Une pédagogie de la natation*. « De l'école aux associations ». Paris : Revue EPS.
- De Ketele, J.M (1993). L'évaluation conjuguée en paradigme. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique : exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 119-135.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

(COM n° 78) Enseignement et formation professionnelle en Europe : évaluation du rôle du contexte dans la participation

Merlin Rastoder, Paul Milmeister, Claude Houssemet

****Résumé long****

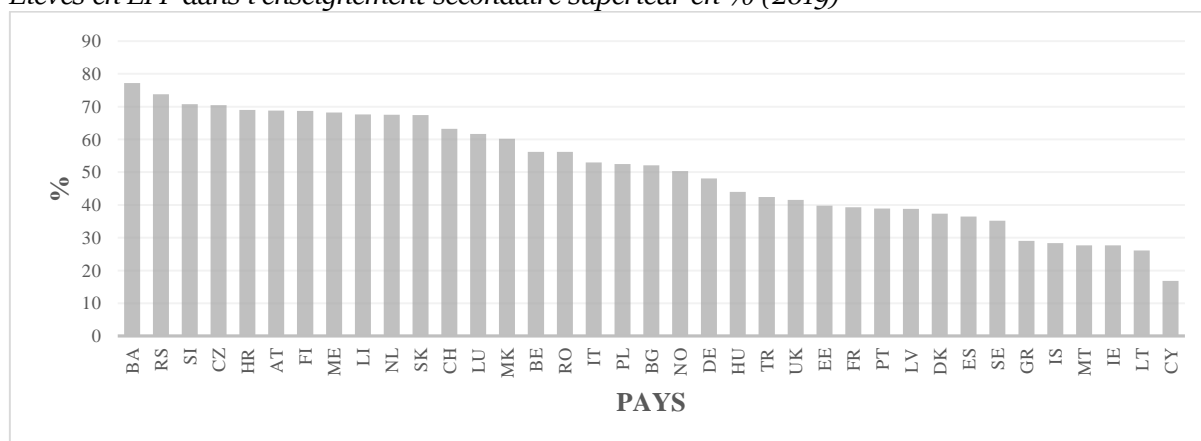
Introduction

Notre communication vise à montrer l'implication des Européens dans l'éducation et la formation professionnelle (EFP) et de mettre en évidence des différences nationales. Elle tente d'évaluer les raisons culturelles, sociales et psychologiques pouvant expliquer ces variations en présentant un modèle heuristique du choix vocationnel et de la participation à l'EFP.

En effet, le pourcentage d'élèves en éducation et formation professionnelle (EFP) dans l'enseignement secondaire varie fortement d'un pays européen à l'autre (Fig.1).

Figure 1

Elèves en EFP dans l'enseignement secondaire supérieur en % (2019)

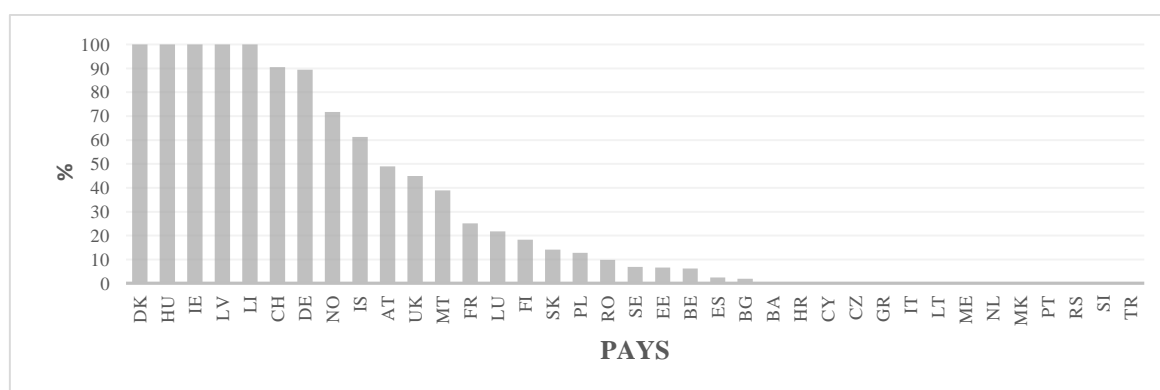


Note. Adapté de Eurostat (2021)

Une autre différence remarquable entre pays européens est celle de la proportion des élèves en EFP qui font une formation basée sur le travail en entreprise (Fig.2). Le paysage de l'EFP en Europe se présente donc de manière très hétérogène.

Figure 2

Elèves dans une formation basée sur le travail parmi ceux en EFP, en % (2019)



Note. Adapté de Eurostat (2021)

Aspects individuels et psychologiques du choix éducatif

CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE

A l'adolescence, une pression sociale sur l'avenir provient des différents environnements de vie dans lesquels les jeunes évoluent, principalement la famille et l'école (Klineberg, 1967) et ils sont poussés

à définir leur projet professionnel. Cependant, celui-ci se développe de manière différente selon la situation. Il peut être encouragé par des relations positives avec les adultes (Aronowitz, 2005 ; Kerpelman et al., 2008) mais aussi découragé par des conditions de vie négatives comme la violence et la pauvreté (McGee, 1984). De nombreuses études en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation montrent que le milieu familial a une forte influence sur la décision et le choix de l'orientation scolaire (Liechti, 2012).

INFLUENCE DE L'IMAGE SUR LE CHOIX PROFESSIONNEL

Brillet et Gavaille (2016) ont analysé comment les représentations guident les choix professionnels individuels. Pour eux, l'individu est exposé à divers stimuli constituant une expérience perceptuelle par rapport au métier, à laquelle il ajoute des réflexions personnelles. L'ensemble de ces antécédents mènent à des représentations du métier qui sont résumées sous le concept d' « *image métier* » et qui se trouvent au centre du choix professionnel, qui est effectué en fonction de l'adéquation entre image métier et image de soi.

Aspects contextuels et sociologiques du choix éducatif

ORGANISATION SOCIALE ET CULTURES DU TRAVAIL

Greinert (2005) affirme qu'il existe trois modèles « classiques » de l'EFP en Europe, qui sont des réponses spécifiques à la première révolution industrielle. La base de cette différenciation est fournie par des structures et des cultures nationales différentes, que l'auteur résume sous le terme de « cultures du travail ». Ainsi, la Grèce-Bretagne aurait mis en place un modèle EFP basé sur l'économie libérale, la France un modèle basé sur la bureaucratie étatique (sur l'école) et l'Allemagne un modèle où se rencontrent État et entreprises (système dual). Les autres modèles de l'EFP existants en Europe sont soit des variations, soit des combinaisons des trois modèles cités. Une autre analyse organisationnelle est proposée par Maurice et al. (1986), qui distinguent deux grands types de systèmes EFP : les « espaces de qualification » et les « espaces d'organisation ».

INEGALITES SOCIALES ET CHOIX PROFESSIONNELS

La sociologie a démontré tôt la reproduction des inégalités sociales via les systèmes scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Boudon, 1973 ; Bowles & Gintis 1976). Les études PISA montrent que l'inégalité sociale reste aujourd'hui un facteur important de la réussite scolaire (OECD, 2019). L'EFP attire de manière disproportionnée les élèves issus de milieux modestes, entre autres parce qu'elle leur permet de suivre des voies éducatives plus courtes. Ce choix est fortement influencé par l'opinion de leur entourage, et les familles décident souvent dans une logique de classe sociale (Di Stasio, 2017). L'EFP peut être vu selon deux angles : d'un côté comme une façon d'augmenter la qualification et les chances de recrutement de ceux qui la suivent, et de l'autre, comme un mécanisme de sélection et de reproduction sociale, permettant de mettre une partie des jeunes sur une voie éducative moins prestigieuse (Shavit et Müller, 2000).

INFORMATIONS DISPONIBLES SUR L'EFP

Un facteur pouvant influencer la décision des jeunes de suivre une formation professionnelle est l'information qui leur est mise à disposition. Au moment de prendre la décision de l'enseignement à choisir au niveau secondaire supérieur, les informations fournies aux élèves varient de nouveau fortement à travers l'Europe. Cette variable est assez fortement corrélée ($r = .669$) avec le taux de participation en EFP au niveau national (Cedefop, 2017).

DEBOUCHEES SUR LES MARCHES DU TRAVAIL

La décision de suivre ou non une formation de type professionnel peut dépendre des perspectives d'emploi. Certains supposent que le système éducatif « dual » avec sa formation stérile des jeunes en entreprise permettrait un passage relativement sécurisé des jeunes vers un emploi (Kleinert et al., 2018 ; Eichhorst et al., 2015). Le Cedefop a investigué l'utilité d'une formation EFP sur le marché du

travail. Des différences importantes apparaissent à cet égard en Europe, par exemple entre l'Allemagne et l'Autriche d'un côté et la France et les Pays-Bas de l'autre. Alors que les premiers offrent des perspectives intéressantes aux jeunes sortant de l'EFP, cela n'est pas le cas dans les deux autres (Cedefop, 2017).

IMAGE ET PERCEPTION DE L'EFP

L'image publique de l'EFP peut aussi être un élément explicatif de la participation à l'EFP. La majorité des Européens sont d'accord pour dire que l'enseignement général a une meilleure image que l'enseignement professionnel (72,7%). Pourtant, l'EFP semble être plus enraciné et plus valorisé dans certains pays que dans d'autres, ce qui se voit à son image positive dans certains pays. (Cedefop, 2017).

Modèle intégré du choix éducatif

Sur la base des réflexions présentées en amont, nous proposons un modèle intégré du choix éducatif et professionnel, servant de base à l'explication des différences de participation à l'EFP dans les différents pays d'Europe.

Mots-clés : Europe, choix vocationnel, politique éducative, EFP, VET

Références bibliographiques

- Aronowitz, T. (2005). The role of "envisioning the future" in the development of resilience among at-risk youth. *Public Health Nursing*, 22(3), 200–208. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220303.x>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armet Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform et the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Brillet, F. & Gavoille, F. (2016). L'image métier : Exploration d'une notion au coeur du choix professionnel. *Management & Avenir*, 84(2), 53-72. <https://doi.org/10.3917/mav.084.0053>
- Cedefop (2017). *Cedefop European public opinion survey on vocational education et training*. Publications Office of the European Union.
- Di Stasio, V. (2017). 'Diversion or safety net?' Institutions et public opinion on vocational education et training. *Journal of European Social Policy*, 27(4), 360-372. <https://doi.org/10.1177/0958928717719199>
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. (2015). A Road Map to Vocational Education et Training in Industrialized Countries. *ILR Review*, 68(2), 314-337.
- Eurostat. (2021). *Pupils enrolled in upper secondary education by programme orientation, sex, type of institution et intensity of participation*. Retrieved from : https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_enrso4
- Greinert, W.D. (2005). *Mass vocational education et training in Europe: Classical models of the 19th century et training in Englet, France et Germany during the first half of the 20th*. Publications Office of the European Union.
- Kerpelman, J. L., Eryigit, S., & Stephens, C. J. (2008). African American adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, et perceived parental support. *Journal of Youth et Adolescence*, 37(8), 997-1008. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9201-7>.
- Kleinert, C., Vosseler, A., & Blien, U. (2018). Classifying vocational training markets. *The Annals of Regional Science*, 61(1), 31-48.
- Klineberg, S. L. (1967). Changes in outlook on the future between childhood et adolescence. *Journal of Personality et Social Psychology*, 7(2), 185-193.

- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. IRDP.
- Maurice, M., Sellier, F., & Silvestre, J.J. (1986). *The Social Foundations of Industrial Power: A Comparison of France et Germany*. MIT Press.
- McGee, R. F. (1984). Hope: A factor influencing crisis resolution. *Advances in Nursing Science*, 6(4), 34-44. <https://doi.org/10.1097/00012272-198406040-00006>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education. Where Diversion et Where Safety Net? *European Societies*, 2(1), 29-50.

(COM n°79) Insertion professionnelle des enseignant·e·s débutant·e·s : degré de satisfaction au travail et perception des besoins ressentis

Jacqueline Gremaud et Isabelle Monnard

****Résumé court****

A Fribourg (CH), l'accompagnement professionnel des enseignant·e·s entrant dans le métier est organisé par le service de l'introduction à la profession (IP) sous la responsabilité de la formation continue de la Haute Ecole pédagogique (HEP/PH FR). Dans le but du développement de la qualité, l'IP a fait l'objet d'évaluations régulières (Gremaud & Rey, 2010, 2011 ; Rey & Gremaud, 2013).

La recherche s'articule sur deux volets : 1) la posture et le rôle des FP dans l'animation des séances collectives avec les enseignant·e·s débutant·e·s (ED) (Monnard & Gremaud, 2016) et 2) les besoins ressentis par les ED à l'égard des soutiens reçus et perçus au début de leur carrière.

Cette communication centrée sur le 2^e volet analyse l'impact du dispositif d'accompagnement parmi les soutiens et les ressources mises à disposition des ED. A terme, les résultats permettront d'évaluer et de réguler l'offre de l'IP.

A ces fins, une méthode mixte a été choisie. Les données quantitatives sont issues de trois sources :

- des données secondaires de l'enquête INSERCH réalisée en 2017 auprès d'un sous-échantillon d'enseignants débutants fribourgeois
- des données recueillies au terme de la première année de pratique d'enseignants débutants dans le cadre du dispositif de l'introduction à la profession (volées 2017-18 et 2019-20)
- des données récoltées auprès de la volée d'enseignants fribourgeois au terme de leur première année de pratique en juin 2020 au moyen d'un outil adapté à partir d'un questionnaire sur les typologies de besoins de Mukamurera et al. (2013) et dans une perspective longitudinale.

Le volet qualitatif propose des clés de compréhension du parcours et de la transition des études au travail de huit enseignants durant leur première année de pratique.

****Résumé long****

Dans le canton de Fribourg en Suisse, l'accompagnement professionnel des enseignant·e·s entrant dans le métier est organisé par le service de l'introduction à la profession. Ce service est sous la responsabilité de la formation continue de la Haute Ecole pédagogique (HEP/PH FR). Des formateurs et formatrices praticien·ne·s (FP), tous enseignant·e·s chevronné·e·s et formé·e·s, sont engagé·e·s dans ce dispositif. Parmi les différents éléments de l'offre de formation, les enseignant·e·s débutant·e·s (ED) ont la possibilité d'être déchargé·e·s de leur classe durant cinq après-midi répartis durant leur première année de pratique pour participer à des rencontres en petits groupes de 4 ou 5 novices. Ces séances collectives permettent à tous les membres du groupe d'analyser des activités situées et d'échanger sur des pratiques déclarées en suivant un protocole préétabli. Dans une perspective de développement de la qualité de la formation continue, ce dispositif a fait l'objet d'évaluations régulières (Gremaud & Rey, 2010, 2011 ; Rey & Gremaud, 2013).

La présente recherche s'est fixée pour but d'analyser les interactions entre les participant·e·s au sein des groupes d'analyse ainsi que d'évaluer l'impact produit sur le développement professionnel des ED. Elle s'articule sur deux volets : 1) la posture et le rôle des FP dans l'animation des séances collectives avec les ED dans le cadre de l'accompagnement professionnel et 2) les besoins ressentis par les ED à l'égard des ressources mises à leur disposition au début de leur carrière.

L'objectif du premier volet de la recherche étudie la nature des interactions entre des FP et des ED en situation d'échanges dans des communautés de pratiques. Cette étape a été réalisée à partir des données issues de séquences filmées de groupes de 4 ou 5 ED accompagnés par un duo de FP. La recherche montre que des structures récurrentes apparaissent dans la distribution du rapport « accompagné-accompagnant » (Monnard & Gremaud, 2016).

Cette communication présente le deuxième volet de la recherche qui examine le degré de satisfaction des ED pendant l'insertion professionnelle, les perceptions des ressources et des obstacles rencontrés à l'entrée dans le métier, les transitions, les constructions identitaires ainsi que les besoins que les ED disent avoir reçus ou perçus.

Nous considérons l'insertion professionnelle comme un long processus dynamique et interactif en convergence avec les cinq dimensions du modèle multidimensionnel de Mukamurera et al. (2011, 2013), à savoir au niveau de l'accès à l'emploi, de l'organisation du travail, de la socialisation dans l'organisation scolaire, de la professionnalité et du développement personnel et émotionnel. Notre recherche étudie les différents types de soutien que les ED disent avoir reçus ou perçus durant leur insertion professionnelle. A ces fins, nous faisons nôtre la proposition de Mukamurera (2018) qui définit la notion de soutien comme étant un jugement personnel porté par une personne sur la nécessité de bénéficier d'une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans le métier.

Selon les recherches actuelles, les programmes d'insertion professionnelle constituent une ressource essentielle pour soutenir l'ED durant son insertion professionnelle. Mais, d'autres facteurs, à l'intérieur et à l'extérieur des établissements scolaires, influencent également la persévérance et la satisfaction au travail des ED.

Pour se repérer, s'intégrer, évoluer, agir et se construire dans son nouvel environnement professionnel, l'ED a besoin d'un ensemble de soutiens qu'il s'agira d'identifier. L'objectif de la recherche vise à analyser notamment la place spécifique du dispositif d'accompagnement parmi les soutiens et les ressources mises à disposition des enseignants débutants. La question se pose de savoir : quel est le degré de satisfaction ressentie par les enseignants débutants durant leur première année de pratique ? Quel est le lien entre cette satisfaction et les soutiens qu'ils disent avoir reçus ou perçus ? Quels sont les facteurs identifiés par les enseignants débutants comme facilitateurs dans leur insertion professionnelle ? Quelles ressources disent-ils trouver à l'entrée dans le métier ?

A terme, les résultats permettront de mettre en lumière les facilitateurs et les obstacles dans l'insertion professionnelle pour évaluer l'adéquation des ressources et soutiens mis à la disposition des ED. Les résultats escomptés serviront entre autres à réguler l'offre mise en place par l'accompagnement professionnel du dispositif d'introduction à la profession et d'optimiser la qualité de l'offre de formation.

A ces fins, une méthode mixte a été choisie. Les données quantitatives sont issues de trois sources :

- des données secondaires de l'enquête INSERCH réalisée en 2017 auprès d'un sous-échantillon d'enseignants débutants fribourgeois
- des données recueillies au terme de la première année de pratique d'enseignants débutants dans le cadre du dispositif de l'introduction à la profession (volées 2017-18 et 2019-20)
- des données récoltées auprès de la volée d'enseignants fribourgeois au terme de leur première année de pratique en juin 2020 au moyen d'un outil adapté à partir d'un questionnaire sur les typologies de besoins de Mukamurera et al. (2013) et dans une perspective longitudinale.

Le volet qualitatif quant à lui propose des clés de compréhension du parcours et de la transition des études au travail de huit enseignants durant leur première année de pratique (entretiens menés

en mai et octobre 2018). Il s'agit d'une approche qualitative dans laquelle les allers-retours entre récoltes, analyses de contenus et élaborations conceptuelles sont constants.

Les résultats montrent que les enseignants novices se disent plutôt satisfaits de leur insertion professionnelle qu'ils considèrent généralement comme réussie. Toutefois, les analyses mettent en lumière certaines zones d'ombre dans les besoins de soutien ressentis et les soutiens que les enseignants disent avoir reçus. Pour optimiser le processus d'insertion, les résultats préliminaires soulignent la nécessité d'articuler les ressources présentes dans l'écosystème de l'enseignant-e débutant-e avec les ressources institutionnelles proposée par le dispositif de l'introduction à la profession.

Mots-clés : Insertion professionnelle, enseignants débutants, besoins de soutien, ressources, dispositif d'insertion

Références bibliographiques

Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Montréal, Canada : Les éditions JFD.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education et formation*, 299, 13-35.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoki (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Editions BEJUNE.

(COM n°80) Développer un questionnaire pour identifier les besoins de diagnostic des difficultés en lecture des élèves en 5^{ème} année au primaire

Dan Thanh Duong Thi, Sergine Ben Moustapha Diedhiou et Geneviève St-Onge Ross

****Résumé court****

L'apprentissage en lecture constitue un enjeu extrêmement important au primaire, étant donné que le savoir-lire est une compétence de base essentielle (Eme, Reilly et Almecija, 2009). En effet, une bonne maîtrise des habiletés en lecture en début de parcours scolaire exerce une influence significative non seulement sur la réussite future des élèves (Ducan et al., 2007), mais aussi sur celle dans d'autres disciplines (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). Au Québec, le taux d'élèves en 6^{ème} année qui réussissent l'épreuve ministérielle en lecture est 74,7 % (Turcotte et Talbot, 2017) ; ce taux est encore plus faible en milieu défavorisé, soit 56,8% (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). De plus, la moyenne en lecture des jeunes francophones québécois de 13 ans est nettement inférieure à la moyenne canadienne (CMEC, 2010). Ces résultats inquiétants mettent en évidence la nécessité de diagnostiquer des difficultés en lecture d'une manière plus systématique, permettant de poser des interventions appropriées pour assurer la réussite des élèves (Desrosiers et Tétreault, 2012).

Ce projet de recherche a pour objectif d'élaborer un test diagnostique à grete échelle destiné aux élèves en 5^{ème} année au primaire. Cette présentation s'inscrit dans la première phase de la recherche visant à documenter les démarches de développer un questionnaire destiné aux enseignants au primaire pour identifier les sources de difficultés en lecture des élèves et dresser une liste d'habiletés sous-jacentes à diagnostiquer dans l'épreuve. Le questionnaire développé par un panel d'experts porte sur les processus en lecture que les élèves doivent maîtriser en 5^{ème} année, les sources de difficultés rencontrées par les élèves et les types de tâches que les enseignants utilisent pour identifier ces difficultés. Les données recueillies auprès de 100 enseignants sont analysées à l'aide du modèle de Rasch avec le logiciel RUMM2030, afin de hiérarchiser les besoins de diagnostic des difficultés en lecture des élèves.

****Résumé long****

Au primaire, l'apprentissage en lecture constitue un enjeu extrêmement important, étant donné que le savoir-lire est une compétence de base essentielle (Eme, Reilly et Almecija, 2009 ; Potocki, Bouchafa, Magnan et Ecalle, 2014). En effet, une bonne maîtrise des habiletés en lecture en début de parcours scolaire peut exercer une influence significative non seulement sur la réussite future des élèves (Ducan et al., 2007 ; Romano et al., 2010), mais aussi sur leur réussite dans d'autres disciplines (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). Au Québec, le taux des élèves en 6^{ème} année qui réussissent l'épreuve ministérielle obligatoire en lecture se chiffre à 74,7 % (Turcotte et Talbot, 2017) ; ce taux est encore plus bas en milieu défavorisé, soit 56,8% (Turcotte, Giguère et Godbout, 2015). De plus, en comparaison avec d'autres provinces du pays, la moyenne en lecture des jeunes francophones de 13 ans au Québec est nettement inférieure à la moyenne canadienne (CMEC, 2010). Ainsi, les constats faits quant aux résultats inquiétants des élèves au Québec mettent en évidence la nécessité de faire le diagnostic de leurs difficultés en lecture d'une manière plus systématique ; celui-ci permettant de poser, le plus tôt possible, les interventions appropriées pour assurer la réussite des élèves (Desrosiers et Tétreault, 2012, Pagini et al., 2011). Malgré la demete importante du diagnostic des difficultés en lecture des élèves au primaire, l'évaluation diagnostique n'a jusque-là pas été réalisée d'une manière systématique au Québec (Loye et Lambert-Chan, 2016). Il s'y ajoute que le peu d'outils conçus avec une visée diagnostique au départ ne semble pas convenir pour être administré à grete échelle (Duong Thi, 2018 ; Duong Thi et Loye, 2020 ; Loye et Lambert-Chan, 2016). Pour corriger

ces lacunes, ce projet de recherche vise à élaborer une épreuve avec une visée diagnostique au départ destiné aux élèves en 5^{ème} année au primaire ; l'ambition étant, à plus long terme, de pouvoir l'administrer de manière systématique à grete échelle. Plus spécifiquement, trois objectifs suivants sont poursuivis : (1) identifier les besoins de diagnostic en lecture des élèves au primaire afin de déterminer une liste de processus de compréhension en lecture ; (2) concevoir l'épreuve diagnostique à partir de la liste des processus identifiés ; (3) pré-valider l'épreuve diagnostique auprès d'un groupe d'élèves permettant d'apporter les ajustements nécessaires sur les processus de compréhension évalués, le contenu des questions et des textes.

Cette présentation s'inscrit dans le premier objectif de recherche qui vise à documenter les démarches, de développer un questionnaire destiné aux enseignants en 5^{ème} année au primaire pour identifier les sources de difficultés en lecture de leurs élèves, permettant de dresser ensuite une liste d'habiletés sous-jacentes en lecture à diagnostiquer dans l'épreuve. Plus précisément, un panel d'experts comprenant deux enseignants au primaire, un conseiller pédagogique et un expert en mesure et évaluation travaillent ensemble pour développer un questionnaire en s'inspirant de la recherche de Loye et Barroso da Costa (2013) et en se basant sur le modèle de lecture de Irwin (1986 ; 2007) et la liste des processus en lecture en 5^{ème} année proposés dans la Progression des apprentissages du MELS. Le questionnaire se compose des questions de type Likert portant sur : (1) les processus en lecture que les élèves doivent apprendre et maîtriser à la fin de la 5^{ème} année ; (2) les sources de difficultés rencontrées par les élèves ; et (3) les stratégies ou les types de tâches que les enseignants utilisent en salle de classe pour identifier ces sources de difficulté. Les enseignants sont aussi invités à ajouter d'autres stratégies qu'ils jugent importantes à diagnostiquer chez les élèves ; soit des stratégies qui ne se trouvent pas dans la liste proposée en répondant à une question ouverte. Les données recueillies auprès de 100 enseignants font d'abord l'objet d'une analyse descriptive avec le logiciel SPSS, permettant de tracer un portrait global des difficultés des élèves en 5^{ème} année en lecture. Des analyses factorielles exploratoires sont ensuite effectuées pour étudier la dimensionnalité du questionnaire. Finalement, les réponses aux questions sur les habiletés à diagnostiquer et les sources de difficultés des élèves sont analysées à l'aide du modèle de Rasch avec le logiciel RUMM2030 (Etrich et al., 2003), afin de hiérarchiser les besoins de diagnostic en lien avec des processus de compréhension en lecture.

La présente communication contribuera à clarifier les besoins des enseignants au sujet du diagnostic des difficultés des élèves et à déterminer eux-mêmes des stratégies cognitives sous-jacentes en lecture qu'ils trouvent pertinentes pour faire l'objet du diagnostic dans l'épreuve. Ainsi, plutôt que d'identifier des processus de compréhension en lecture avec un panel d'experts comme c'est le cas dans les recherches précédentes, celles de Tjoe et de la Torre (2014) par exemple, nous prenons pour point de départ les besoins des enseignants en exercice face aux difficultés réelles de leurs élèves. L'originalité du projet tient aussi dans le fait que les processus identifiés par les enseignants font l'objet d'une validation à partir des verbalisations à haute voix des élèves lors de la pré-validation de l'épreuve au sein d'un petit groupe d'élèves. Par ailleurs, le projet permettra de guider davantage les interventions en vue d'assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. En effet, le passage de cette épreuve diagnostique à grete échelle donnera aux enseignants des sources d'information fiables sur les forces et les faiblesses cognitives des élèves ; ce qui assurera des interventions plus efficaces et un accompagnement plus soutenu, notamment auprès des élèves en difficulté à la fin de la 5^{ème} année, pour soutenir leur réussite à l'épreuve ministérielle obligatoire en 6^{ème} année au primaire.

Mots-clés : évaluation diagnostique, processus de compréhension, difficultés en lecture, évaluation à grete échelle, approche diagnostique cognitive

(COM n°81) Une recherche collaborative avec des enseignants formés à l'étranger sur le transfert interculturel de leur savoir-évaluer dans le contexte d'action des écoles montréalaises

Serigne Ben Moustapha Diedhiou, Dan Thanh Duong Thi et Arianne Robichaud

****Résumé court****

La présente contribution prend appui sur une recherche collaborative centrée sur le transfert interculturel du savoir-évaluer des enseignants formés à l'étranger (EFE) au Québec (Diedhiou, Robichaud & Duong Thi, CRSH 2020-2022). L'analyse des plus récentes recensions d'écrits les concernant montre que les recherches sur le transfert de leur bagage d'expérience sont adossées à une perspective psychologisante et conduites sous l'impulsion méthodologique de l'approche qualitative avec l'entretien individuel comme modalité de cueillette des données (Morrisette, Diedhiou & Charara, 2014 ; Niyumbahwe, Mukamurera & Jutras, 2013). Complétant ces travaux, notre contribution s'inscrit dans la tendance plus actuelle des recherches participatives sur le savoir d'expérience en situation de migration de travail (Morrisette & Demazière, 2018, 2019). Elle analyse comment s'opère le transfert interculturel du savoir-évaluer des EFE dans le contexte d'action des écoles montréalaises. Ainsi, pour apporter une contribution originale au domaine de l'évaluation des apprentissages, nous avons conduit une recherche collaborative (Desgagné, 2001 ; 1997), avec un groupe de six EFE volontaires, invités à s'investir dans un projet de réflexion commune au sujet du transfert de leur savoir-évaluer. Deux leviers méthodologiques complémentaires ont été mobilisés : un entretien individuel à orientation biographique (Demazière, 2011) avec chacun des 6 EFE pour recueillir leurs expériences en évaluation des apprentissages dans leur pays d'origine et au Québec ; puis une série de cinq entretiens de groupe utilisant la co-analyse comme espace interprétatif des incidents critiques qui ont façonné la reconstruction de leur savoir-évaluer au Québec. Conduite avec un principe général de symétrisation des positions, cette recherche collaborative met en lumière les processus complexes de coordination des actions (Boden, 1990) en situation de co-analyse. Elle documente aussi le processus interactif de transformation du savoir-évaluer des EFE et permet de comprendre comment leurs conceptions de l'évaluation se déplacent de la vision méritocratique vers celle plus démocratisante de la réussite.

Mots-clés : Ecoles montréalaises, Enseignants formés à l'étranger, Recherche collaborative, Savoir, évaluer " étranger ", Transfert interculturel

(COM n°82) Évaluation d'un outil aide à la scénarisation pédagogique contextuelle et collaborative dans le domaine contextualisation didactique

Valéry Psyché

****Résumé long****

Introduction :

Cette communication fait état des travaux ayant mené à l'évaluation d'un prototype d'outil d'aide à la scénarisation pédagogique dans le domaine de la contextualisation didactique. Comme le souligne Blanchet (2009), la contextualisation didactique consiste en une prise en compte active des contextes dans les pratiques didactiques. La scénarisation pédagogique quant à elle, est le processus de conception de situations d'enseignement-apprentissage. Elle comprend la conception de contenus, l'organisation des ressources pédagogiques, le choix d'une stratégie pédagogique, la planification et le séquençage des activités d'apprentissage et d'évaluation, etc.

Notre projet porte spécifiquement sur l'enrichissement des connaissances et compétences en scénarisation pédagogique contextualisée et collaborative à distance entre enseignants. Il vise à améliorer le processus de scénarisation pédagogique dans ce domaine grâce au développement d'un outil d'aide à la scénarisation sensible au contexte et propice à la collaboration à distance. Bien que la recherche sur la scénarisation pédagogique et les outils de scénarisation soit déjà bien présente en éducation, notre revue de littérature préliminaire a montré que les systèmes existants n'intègrent pas la scénarisation collaborative à distance et encore moins la scénarisation contextuelle. De plus, le processus de scénarisation pédagogique dans ce cadre n'est pas documenté.

Problématique :

Le caractère original de ce projet est qu'il apporte un accompagnement pédagogique et technologique aux enseignants lors de la scénarisation de situations d'enseignement-apprentissage sensibles au contexte. Cette scénarisation nécessite une collaboration à distance entre deux enseignants, en vue de concevoir des situations significatives pour leurs groupes d'apprenants. Ils doivent s'adapter l'un à l'autre, comparer leurs méthodes en vue de produire un scénario commun aux deux groupes. À notre connaissance, n'existe pas d'outil numérique d'aide à la scénarisation qui permette la scénarisation collaborative à distance incluant la prise en compte des contextes distincts d'enseignement dans la scénarisation pédagogique. L'outil que nous proposons de concevoir est novateur, puisqu'il vise ces deux éléments. Il répondra donc ainsi à un réel besoin. Notre outil d'aide à la scénarisation pédagogique est actuellement un prototype et nous souhaitons démarrer son évaluation. Cette communication présente une méthodologie d'évaluation de l'outil d'aide à la scénarisation selon une perspective de Design Based Research (DBR).

Méthodologie d'évaluation de l'outil d'aide à la scénarisation :

Le projet détaillé plus haut utilise la méthodologie DBR. En éducation, « les méthodologies de R&D de type Design-Based-Research (DBR) consistent dans la conduite d'un processus itératif qui articule des phases de conception d'interventions éducatives pouvant prendre la forme d'outils, de dispositifs technopédagogiques, ou de programmes éducatifs, de leur mise en œuvre à des niveaux variés (...) et de l'analyse des résultats de ces pratiques éducatives réalisées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens. » (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, p. 79). Cette méthodologie favorise en outre la collaboration de différents acteurs allant du domaine de la recherche jusqu'au domaine pratique du terrain et permet des allers-retours constructifs entre ces domaines afin de parfaire les modèles et outils (Setoval et Bell, 2004).

Cette méthodologie a déjà été testée dans le projet TEEC (Bourdeau, 2017) où des outils conceptuels ont été développés et améliorés grâce à leur utilisation dans les différentes expérimentations en lien

avec la méthodologie. Concrètement, la méthodologie DBR employée permet de réaliser des boucles itératives visant à développer une compréhension commune du sujet d'intérêt. Ces itérations viennent par le fait même enrichir, nuancer et compléter ce que l'on sait sur ce sujet. Ainsi, cette démarche rigoureuse permet de produire des connaissances scientifiques et un outil (Bergeron et Rousseau, 2021) sur la scénarisation pédagogique contextuelle collaborative à distance tout au long du projet par itérations successives. Les boucles itératives permettent de développer les connaissances et outils grâce à des consultations et des tests avec des acteurs de différents milieux de l'éducation (chercheurs, enseignants, concepteurs pédagogiques, technopédagogues).

Nous prévoyons trois itérations de développement-évaluation de l'outil. Sur le plan de l'échantillonnage, notre stratégie vise à consulter des acteurs provenant de deux milieux (1) celui de la pratique des enseignants-concepteurs ; (2) celui de la recherche ; et de deux contextes éducatifs très contrastés, soit le Québec et les Antilles françaises (Guadeloupe/Martinique). Le 1^{er} milieu sera mobilisé à propos du développement de l'outil et de la documentation de la compétence en scénarisation pédagogique contextuelle collaborative des enseignants et de concepteurs. Telle que le 2^e milieu est mobilisé pour le développement des connaissances scientifiques sur ce domaine, notamment lors de la construction d'un modèle de connaissances du domaine. Nous prévoyons de solliciter grâce au réseau [TEEC](#) : 8 enseignants en binôme (4 au Québec et 4 en Guadeloupe) selon 4 niveaux d'enseignement différents et 8 chercheurs (4 au Québec et 4 en Guadeloupe) pour appareiller des expertises similaires. En tout, étant donné les trois itérations visées, nous prévoyons au total 24 entretiens en binôme (12 avec les enseignants et 12 avec les chercheurs).

Chaque itération sera réalisée suivant les étapes méthodologiques suivantes : Constitution des groupes de consultation ; développement (itération 1) ou mise à jour (itération 2 et 3) du prototype en vue de la consultation ; réalisation de la consultation avec les acteurs (Zoom et [Miro](#), grille [SUS](#)) ; analyse des résultats de la consultation (NVivo) ; documentation du processus de conception pédagogique et ajustement des outils en vue de l'itération suivante.

Notre calendrier de développement-évaluation s'appuie sur des travaux préliminaires. En effet, un prototype Excel a été créé durant l'hiver 2021. Il a été testé grâce à une première vague d'entretiens individuels avec différents acteurs du domaine de l'éducation durant l'été 2021. Nous partirons de cette version Excel au démarrage de la présente évaluation. L'analyse des entretiens a permis de résumer les points d'amélioration de l'outil pour son développement sous forme d'application web, et surtout de valider sa pertinence auprès des acteurs.

Conclusion :

Pour conclure, la consultation portera sur l'outil d'aide à la scénarisation (prototype en [Axure](#), prototype web en version Alfa et version Beta) ; en parallèle, elle permettra de documenter le processus de scénarisation pédagogique contextuelle collaborative menée par les enseignants-concepteurs consultés de sorte que l'outil développé réponde à leurs besoins d'assistance (Emin et al., 2007 ; Villiot-Leclercq, 2007).

Références bibliographiques

Anjou, C. (2018). *L'énergie géothermique: représentations, enseignements et contextes aux Antilles et dans la zone caraïbe*. (Thèse de doctorat), Université des Antilles, Guadeloupe. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02048431/document> (tel-02048431)

Anjou, C., Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y., Nkambou, R., & Fournier, F. (2017). *Elaborating the Context Calculator: A Design Experiment in Geothermy*. Paper presented at the International et Interdisciplinary Conference on Modeling et Using Context.

- Anjou, C., Forissier, T., & Delcroix, A. (2019). *Formalink: A collaborative pedagogical project in the Caribbean*. Paper presented at the Caribbean Science et Innovation Meeting 2019, Pointe-à-Pitre (Guadeloupe), France. <https://hal.univ-antilles.fr/hal-02423808>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (dir.) (2021). *La recherche développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/recherche-developpement-contextes-educatifs-3892.html>
- Bourdeau, J. (2017). The DBR methodology for the study of context in learning. In P. Brézillon, R. Turner, & C. Penco (Eds.), *Modeling et Using Context. CONTEXT 2017. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 10257, pp. 541-553): Springer.
- Blanchet, P. (2009). «Contextualisation didactique»: de quoi parle-t-on?. *Le français à l'université*. [14-02 | 2009](#).
- Brousseau, G. (1986). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique*.
- Chartofylaka, L., Stockless, A., Fraser, M., **Psyché, V.**, & Forissier, T. (2019). Sharing contextual knowledge information via asynchronous distance learning: Insights from a context-based research project in primary schools. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*.
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique.
- Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique: un concept en tension?. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (14).
- Emin, V., Pernin, J. P., Prieur, M., & Sanchez, E. (2007). Stratégies d'élaboration, de partage et de réutilisation de scénarios pédagogiques. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4(2), 25-37.
- Fécil, S. (2014). *Construire un enseignement en tenant compte des effets de contexte*. Mémoire. ESPE de Guadeloupe.
- Forissier, T. (2021). *Apprendre et enseigner avec les effets de contextes, repères théoriques et pratiques didactiques*. Paper presented at the 527 - La place du contexte dans l'apprentissage, l'enseignement et la technologie éducative, 88^e colloque de l'Acfas, Sherbrook, Québec, Canada.
- Forissier, T. ; Bourdeau, J., et **Psyché, V.**, (2017). [Quet les contextes se comparent et se parlent](http://r-libre.telug.ca/1497/). *Revue Contextes et Didactiques* (10), 111-122. <http://r-libre.telug.ca/1497/>
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y., & Nkambou, R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. In P. Brézillon, P. Blackburn, & R. Dapigny (Eds.), *Modeling et Using Context: 8th International et Interdisciplinary Conference, CONTEXT 2013, Annecy, France, October 28 -31, 2013, Proceedings* (pp. 330-335). Berlin, Heidelberg: Springer.
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching et learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87. <http://eprints.qut.edu.au/48956/>
- Merlo-Leurette, S., & Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. [Contextualization in science et technology education in Guadeloupe]. *Gret N*, 83, 19-26.

- Miladi, F., Anjou, C., & **Psyché, V.** (2021). *Un outil de scénarisation pédagogique conscient du contexte*. Paper presented at the 527 - La place du contexte dans l'apprentissage, l'enseignement et la technologie éducative, 88^e colloque de l'Acfas, Sherbrook, Québec, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/527/c>
- Poellhuber, B., Fournier St-Laurent, S. et Bérubé, B. (2016). Outil d'aide à la scénarisation pédagogique. <https://ccdmd.qc.ca/catalogue/outil-daide-la-scenarisation-pedagogique>
- Psyché, V.**, Kalemjian, A., Mozes, J., Maurice, C., Poirier, P., Bourdeau, J., et Nkambou, R., (2014). [GYM-Author: Generation Of Self-Learning Exercises In Philosophy](#). Dans *Proceedings of the CHI 2014 Learning Innovation at Scale workshop*.
- Psyché, V.**, Bourdeau, J., Mozes, J., Kalemjian, A., Poirier, P., Nkambou, R., Miquelon, A., et Maurice, C., (2014). [Opening the Door to Philosophy for teachers with GYM-Author](#). Dans *Proceedings of the 12th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS)*.
- Psyché, V.**, Anjou, C., Fenani, W., Bourdeau, J., Forissier, T., & Nkambou, R. (2018, 11-15 June). *Ontology-Based Context Modelling for Designing a Context-Aware Calculator*. Paper presented at the ITS, Montreal, Canada.
- Psyché, V.**, Daniel, B., & Bourdeau, J. (2020). Learning Spaces in Context-Aware Educational Networking Technologies in the Digital Age. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Educational Networking: A Novel Discipline for Improved Learning Based on Social Networks*: Springer Nature.
- Psyché, V.**, Daniel, B., & Bourdeau, J. (2019). *Adaptive Learning Spaces with Context-Awareness*. Paper presented at the International Conference on Intelligent Tutoring Systems.
- Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The journal of the learning sciences*, 2(3), 235-276.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & Didactique*, 9(2), 73-94.
- Sanchez, E., Prieur, M., & Devallois, D. (2004). L'enseignement de la géologie en classe de seconde: quels obstacles, quelles pratiques. *Actes XXVèmes JIES. Chamonix*.
- Setoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201. doi:10.1207/s15326985ep3904_1
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Schwartz, R., Lederman, N., & Crawford, B. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science et scientific inquiry. *Science education*, 88(4), 610-645. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/sce.10128> doi:10.1002/sce.10128
- Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien pour l'élaboration et la réutilisation de scénarios pédagogiques*. Thèse de doctorat non publiée, Université Joseph Fourier/Université de Montréal, France/Canada.
- Walliser, B. (1977). *Systèmes et modèles*. Paris : Seuil.

(COM n°83) L'évaluation à l'école maternelle.

Laura Mauricial

****Résumé court****

En 2015, on assiste à la réforme de l'évaluation à l'école maternelle avec la parution de nouveaux programmes d'enseignement, d'un décret, d'un arrêté, de nouveaux outils et de nouvelles ressources pour pratiquer l'évaluation à l'école maternelle. Par conséquent, les enseignants de l'école maternelle doivent s'adapter à ces nouveautés du prescrit dans leur pratique professionnelle. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur comment les enseignants de maternelle intègrent-ils le prescrit en matière d'évaluation pour se façonner une représentation de celui-ci et pour le mettre en œuvre dans leurs pratiques. Pour répondre à notre interrogation, nous avons mené une étude qualitative à partir d'entretiens individuels semi-directifs auprès de cinq enseignants, professeurs des écoles affectées en maternelle, en Guadeloupe afin de déterminer leurs conceptions et d'analyser leurs pratiques déclarées. Les résultats obtenus ont validé notre première hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles pensent que le prescrit en matière d'évaluation n'est pas adapté à la réalité de l'école maternelle dans la mesure où l'évaluation individuelle semble compliquée à mettre en place et l'analyse interprétative des évaluations non réussies est difficile à faire. Notre deuxième hypothèse stipulant que les professeurs des écoles ne prennent pas en compte les nouvelles recommandations et continuent à croire que les évaluations sont uniquement sommatives est invalidée puisque quatre des enseignants interrogés ont des pratiques évaluatives en cohérence avec le prescrit. Ils disent pratiquer une évaluation formative. Et enfin notre troisième hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles affectés en maternelle appliquent partiellement le prescrit compte tenu de ses exigences est validée car les résultats montrent que les enseignants ont la volonté de s'adapter à la nouvelle réforme du prescrit. Cependant, les résultats obtenus à travers des investigations auprès d'un faible échantillon donnent un éclairage sur les pratiques, qu'on ne peut généraliser à l'ensemble des professeurs des écoles du cycle 1 de la Guadeloupe.

****Résumé long****

De nos jours, l'évaluation fait encore l'objet de beaucoup de débats parce que la nature même de cette activité demeure relativement complexe, voire méconnue. Ce mot « évaluation » est utilisé pour désigner des pratiques très diverses, dans différents champs. Dans le champ qui nous intéresse, celui de l'éducation, le concept de l'évaluation a fait l'objet de nombreuses recherches et continu encore à susciter des interrogations que ce soit au niveau des composants qui la définissent, de ses finalités, de ses objectifs, de ses fonctions, de ses modalités ou bien de ses critères. Ce concept s'est construit sous l'influence des contextes sociaux, économiques, politiques et culturels, mais aussi sous l'influence des recherches dans le champ éducatif. En effet, pendant longtemps, l'évaluation scolaire permettait principalement de mesurer les compétences des élèves avec une simple notation chiffrée. Dans ce cas, on peut penser à l'évaluation sommative qui consiste à faire une sorte de bilan des compétences (Merle, 2018). Cette évaluation sommative est controversée à cause de son caractère élitiste. En effet, Tavernier (1992) observe que c'est une évaluation qui permet de situer l'enfant par rapport à une norme définie en fonction de son âge et des programmes scolaires. Il s'agit de porter un jugement de valeur dans une logique à deux versants (bon/mauvais) par positionnement sur une échelle. Cette conception qui est en fait celle de la notation scolaire traditionnelle, est en connivence avec un modèle de compétition sociale et d'économie de marché, ne porte pas les moyens de remédier aux échecs constatés.

Aujourd'hui la fonction de l'évaluation ne se limite plus à la mesure et/ou au bilan de compétences. L'évaluation accomplit aussi une fonction de régulation, c'est-à-dire qu'elle permet d'assurer l'articulation entre les caractéristiques de l'élève d'une part, et les activités d'enseignement et d'apprentissage d'autre part. Il s'agit là, de l'évaluation formative dont l'objet est de favoriser le progrès des élèves (Scallon, 1988).

Dans le souci de réduire les inégalités et d'améliorer l'efficacité des apprentissages, le système éducatif français est marqué par de nombreuses réformes, par la parution régulière de nouveaux programmes et des modifications fréquentes des pratiques d'évaluation des élèves. Notamment, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013 et les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 extrait du site <https://www.education.gouv.fr> qui prônent une évaluation bienveillante. Cette expression nouvelle qualifie l'action pédagogique adaptée du professeur qui consiste à avoir recours à une évaluation positive ou encore formative et à avoir une relation bienveillante envers les élèves (Merle, 2018). L'évaluation des compétences scolaires des élèves a depuis pour objet de faciliter les progrès de ceux-ci en les accompagnant dans leurs apprentissages. Ainsi, la relation maître-élève devrait se caractériser par la confiance et la bienveillance qui vont permettre à leur tour de créer un climat de classe favorable aux apprentissages. En effet, les travaux de Hattie (2008) montrent que le climat de classe marqué par la bienveillance, des relations de confiance et des échanges dans le respect mutuel est favorable aux apprentissages. Idée renforcée par les recherches en neurosciences qui montrent que lorsqu'un individu éprouve des sentiments de sérénité et de sécurité, son cerveau libère de l'ocytocine, de la dopamine et de l'endomorphine, hormones favorables aux apprentissages. (Gueguen, 2018).

Dans ce contexte, afin de savoir si le ministère de l'éducation Nationale pourra atteindre son objectif en matière d'évaluation, il nous a semblé pertinent de s'interroger sur l'impact de ces nouvelles prescriptions et de ces nouvelles modalités d'évaluation, sur les pratiques évaluatives déclarées des professeurs des écoles affectées en maternelle ainsi que sur la manière dont ils s'approprient ces récentes prescriptions. La question qui nous nous sommes posés est de savoir comment les enseignants de maternelle intègrent-ils le prescrit en matière d'évaluation pour se façonner une représentation de celui-ci et pour le mettre en œuvre dans leurs pratiques ?

Pour répondre à notre interrogation, nous avons mené une étude qualitative à partir d'entretiens individuels semi-directifs auprès de cinq enseignants, professeurs des écoles affectées en maternelle, en Guadeloupe afin de déterminer leurs conceptions et d'analyser leurs pratiques déclarées.

Les résultats obtenus ont validé notre première hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles pensent que le prescrit en matière d'évaluation n'est pas adapté à la réalité de l'école maternelle dans la mesure où l'évaluation individuelle semble compliquée à mettre en place et l'analyse interprétative des évaluations non réussies est difficile à faire. Notre deuxième hypothèse stipulant que les professeurs des écoles ne prennent pas en compte les nouvelles recommandations et continuent à croire que les évaluations sont uniquement sommatives est invalidée puisque quatre des enseignants interrogés ont des pratiques évaluatives en cohérence avec le prescrit. Ils disent pratiquer une évaluation formative. Et enfin notre troisième hypothèse selon laquelle les professeurs des écoles affectés en maternelle appliquent partiellement le prescrit compte tenu de ses exigences est validée. En effet, les résultats montrent que les enseignants ont la volonté de s'adapter à la nouvelle réforme du prescrit.

Il serait pertinent d'étudier les pratiques observées des enseignants afin de vérifier s'il y a similitude entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives par conséquent entre les pratiques effectives

et le prescrit. Et de faire une analyse comparative des interprétations, des représentations et des pratiques déclarées et observées d'enseignants des cycles d'enseignement 2 et 3.

Mots-clés : évaluation, évaluation formative, école maternelle, prescrit, pratiques déclarées

(COM n° 84) Trois figures pour un référent

Christelle Chauffriasse

****Résumé court****

Des pragmatiques, des coordonnateur•rices et des communautaires, telles sont les trois figures de sapeur•ses-pompier•res qui habitent le Service Départemental d'Incendie et de Secours de la Haute-Garonne (Sdis 31). Ces résultats sont extraits d'une analyse statistique descriptive et croisée issus de 475 questionnaires retournés par des sapeur•ses-pompier•es de Haute-Garonne. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une évaluation qui a été contractualisée au sein d'une démarche de recherche-intervention (Broussal, Ponte et Bedin, 2015) ayant pour visées d'accompagner le Sdis 31 dans les changements qui traversent la formation des sapeur•ses-pompier•es et de produire des connaissances sur le processus de référentialisation. La dimension participative de la recherche-intervention a conduit à constituer un groupe de travail, composé de six sapeur•es-pompier•es et d'une doctorante, qui a pour mission de mener l'évaluation du système de formation. Dans le cadre de cette communication, l'objectif est de présenter une étape de la référentialisation co-produite avec le groupe de travail : l'élaboration des référents. La référentialisation est un " processus de recherche de références pertinentes " (Figari et Tourmen, 2006, p. 48), qui se matérialise par le référentiel d'évaluation, durant lequel les acteur•rices de l'évaluation sont amené•es à définir le référent (les attendus souhaités) et les référés (les observables) de l'évaluation. Ce travail se réalise par l'interaction d'un troisième pôle, celui de la référence, qui correspond au système de valeurs des évaluateur•rices (Lecoïnte, 1997). Afin de partager le même système de valeurs, le groupe de travail a choisi de s'appuyer sur le concept d'identité pour soi (Dubar, 2011) pour connaître l'identité revendiquée par les sapeur•es-pompier•es. La mise en évidence de ces trois figures a permis de considérer que la formation des sapeur•es-pompier•es doit participer au développement de l'autonomie en formant à l'autoévaluation. Pour cela, l'individualisation de la formation est nécessaire de même que la reconnaissance des formateur•rices par les apprenant•es.

Mots-clés : évaluation, profils, types, référent, recherche, intervention évaluative, sapeur•se, pompier•es

(COM n°85) Evaluer en commun ? Lieu de négociations entre les contextes évaluatifs individuel, collectif et institutionnel

Gonzague Yerly

****Résumé court****

Alors que la collaboration entre enseignants est établie depuis plusieurs décennies déjà comme une norme professionnelle, les enseignants doivent aujourd'hui, de plus en plus couramment, évaluer les acquis de leurs élèves de manière commune. Les contextes évaluatifs individuel (l'enseignant dans sa classe), collectif (l'équipe d'une discipline scolaire) et institutionnel (l'établissement, la juridiction scolaire) rentrent alors en tension. Dans certains contextes, la collaboration autour de l'évaluation devient même une obligation. C'est notamment le cas en Suisse, dans le niveau secondaire II (post-obligatoire ; élèves de 15 à 19 ans) ou la politique fédérale " évaluation commune " est en cours d'implémentation. En Suisse, le diplôme de fin du secondaire II assure un accès à toutes les Universités et Hautes Ecoles sans examen d'entrée. L'attribution de ce diplôme est la compétence de chacun des 26 cantons. Toutefois, afin d'assurer une certaine conformité des résultats des élèves tout en évitant des examens d'entrée ou uniformisés entre les cantons, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) demete aujourd'hui que les enseignants du secondaire II collaborent autour de l'évaluation des apprentissages, au sein des établissements. Afin d'implémenter cette politique, une importante autonomie est accordée aux cantons, puis aux établissements scolaires et aux équipes d'enseignants. Ancrée dans un projet de recherche plus large, les objectifs de notre contribution sont, dans le cas de cette obligation à évaluer en commun, d'identifier les dimensions de l'évaluation sur lesquelles portent les " négociations " entre les enseignants et d'expliquer comment celles-ci sont menées pour faire cohabiter les enjeux et les pratiques des différents contextes (micro, méso, macro). Notre étude se déroule dans un établissement du secondaire II où les enseignants doivent concevoir en commun des épreuves de fin d'année. Nous avons pu suivre deux équipes d'enseignants dans deux disciplines (mathématiques et histoire) tout au long d'une année scolaire. L'analyse porte sur les séances de ces équipes et les documents produits et/ou échanges. Les résultats permettent de discuter plus largement des effets d'une telle injonction de collaboration sur les pratiques évaluatives des enseignants (micro), au sein de l'établissement (méso) et sur le système (macro).

****Résumé long****

Problématique de recherche - cadrage conceptuel et contextuel

L'évaluation des acquis des élèves tient aujourd'hui une place centrale dans le pilotage des systèmes éducatifs (Yerly & Maroy, 2017). L'évaluation n'est plus réservée à l'enseignant dans sa classe (niveau micro) ou dans l'établissement (méso), il devient un outil politique (macro). Certains dispositifs institutionnels visent à faire collaborer les enseignants autour de l'évaluation des acquis des élèves. Cette tendance est bien réelle et actuelle dans le système éducatif suisse, au niveau secondaire II (post-obligatoire ; élèves de 15 à 19 ans) ou la politique fédérale " évaluation commune " est en cours d'implémentation (CDIP, 2016). L'élément déclencheur est une enquête qui a souligné un certain manque de compétences auprès des étudiants entrant dans les Universités (CDIP, 2011). Les examens de maturité qui donnent directement accès aux Universités et Hautes écoles suisses sont la compétence des cantons.

En réaction à cette enquête, et afin d'assurer un meilleur accès des étudiants au niveau tertiaire tout en évitant des examens d'entrée ou une maturité stérilisée entre les cantons, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a instauré une politique appelée "

évaluation commune " dans les écoles de maturité (gymnases, écoles de culture générale). Une large autonomie est laissée dans l'implémentation de cette évaluation en commun, successivement aux cantons, puis aux établissements et finalement aux équipes d'enseignants. La politique suisse " évaluation commune " se démarque donc des dispositifs existants déjà dans les systèmes anglo-saxons ou des dispositifs de " modération sociale " sont stérilisés et font partie du cahier des charges des enseignants. Il s'agit de démarches qui visent à construire collectivement une compréhension commune des stéréotypes institutionnels entre les enseignants et à atteindre des consensus dans leur jugement évaluatif (Adie, Klenowski & Wyatt-Smith, 2012 ; Laveault & Yerly, 2017 ; Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Villabona, 2012). En outre, dans la littérature francophone, les processus de collaboration sont généralement investigués lorsque les enseignants sont volontaires et participent à des dispositifs locaux et expérimentaux de " modération sociale ", et non imposés à large échelle.

L'obligation de collaborer autour de l'évaluation vient bousculer les pratiques et même l'identité des enseignants, d'autant plus dans les degrés supérieurs de la scolarité. L'enseignement y est traditionnellement un métier plutôt solitaire, empreint d'une autonomie revendiquée par les praticiens (Tardif & Lessard, 2000). De plus, même si la collaboration est devenue une norme professionnelle (Borges & Lessard, 2007), l'évaluation - surtout qu'elle est certificative - reste surtout une affaire privée (Allal & Mottier Lopez, 2014). Les enseignants craignent le jugement des autres, les responsabilités et les conséquences liées à cet acte évaluatif complexe. Les enseignants du secondaire sont également connus comme particulièrement résistants aux changements et aux réformes pédagogiques (Earl, Torrance & Sutherlet, 2006 ; Cattonar, 2012 ; Maroy, 2006). Ils sont fortement attachés aux contenus de leurs disciplines, moins aux pratiques pédagogiques/didactiques, y compris aux pratiques d'évaluation.

L'abondance, encore actuelle, des travaux de recherche sur la collaboration entre enseignants souligne son importance dans la vie éducative contemporaine, ses bienfaits mais aussi ses limites (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Les travaux traitant spécifiquement de la collaboration des enseignants quant à l'évaluation des apprentissages sont plus rares, ils portent surtout sur des dispositifs de " modération sociale ". Ils s'accordent sur leurs apports, mais également sur leurs limites (Adie, 2014 ; Adie et al., 2012 ; Mottier Lopez & Pasquini, 2017 ; Morales Villabona & Mottier Lopez, 2016). Développer les pratiques professionnelles des enseignants est en effet une entreprise complexe qui mobilise d'autres processus qu'une simple exposition à des stéréotypes et à des documents officiels. Plus largement, la collaboration est un processus long et complexe qui nécessite d'importants moyens humains et matériels. Un consensus dans les pratiques des enseignants est souvent issu d'après " négociations " (Germier & Marcel, 2016) qui dépendent de facteurs très divers : historiques, culturels, épistémologiques, contextuels, politiques, etc. Les échanges entre enseignants ne sont pas toujours équilibrés ou mutuellement bénéfiques. Dans une évaluation commune, les enseignants doivent faire cohabiter les enjeux et les pratiques des contextes évaluatifs individuel (celui de l'enseignant dans sa classe), collectif (celui de l'équipe d'une discipline scolaire) et institutionnel (celui d'un établissement, d'une juridiction scolaire).

L'implémentation actuelle de la politique " évaluation commune " en Suisse constitue une formidable occasion de contribuer au champ.

Pour cette contribution, ancrée dans un projet de recherche plus large, les objectifs spécifiques sont, dans le cas de cette obligation à évaluer en commun, d'identifier les dimensions de l'évaluation sur lesquelles portent les " négociations " entre les enseignants et d'expliquer comment celles-ci sont menées pour faire cohabiter les différents contextes évaluatifs (l'individu, l'équipe, l'établissement, etc.).

Méthodologie et résultats attendus

Notre approche de recherche est compréhensive (Miles et Huberman, 2010). Notre étude est menée dans un établissement du secondaire II au sein duquel les enseignants doivent concevoir ensemble des épreuves de fin d'année. Ces données sont issues d'une étude plus large pour laquelle nous empruntons diverses démarches et outils issus de l'ethnographie et de l'analyse de cas (entretiens individuels, observations, observations de séances, etc.), en s'insérant dans l'établissement durant deux années scolaires. Pour cette contribution, nous mobilisons les données captées tout au long d'une année scolaire lors du suivi de deux équipes d'enseignants dans deux disciplines scolaires (mathématiques et histoire). L'analyse porte sur les enregistrements vidéo des séances des deux équipes (5 séances pour l'équipe 1 ; 3 séances pour l'équipe 2) et sur les documents produits et/ou échangés par ces enseignants (parties d'examens, feedbacks, courriels, etc.).

Les données récoltées auprès des équipes (vidéo et documents) sont traitées avec le logiciel MAXQDA. Une analyse de contenu semi-inductive (Deslauriers, 1997) est menée pour :

- *identifier* sur quelles dimensions de l'évaluation portent les négociations : par ex. dimension épistémologique (représentations, croyances, valeurs, etc.) et/ou pragmatique (sélection des objets évalués, pondération, correction, etc.) ;
- *expliquer* comment se passent ces négociations : par ex. stratégies individuelles et collectives des acteurs, moteurs et les freins d'une construction commune de consensus, etc. Certains éléments issus des séquences vidéo et des documents produits seront également quantifiés : par ex. temps de parole de chaque enseignant lors des réunions, temps passé à la discussion de certains éléments d'un examen créé en commun, nombre d'items d'examens qui suscitent des débats et des négociations, etc.

Les données ont déjà été recueillies. Les analyses sont en cours.

Conclusion et prolongements

Notre communication pourra permettre de contribuer aux discussions autour de l'axe 1 du colloque. Elle pourra permettre de discuter des apports et des limites d'une évaluation collaborative pour les différents acteurs du paysage éducatif (directions, enseignants, élèves), à la croisée des contextes aux niveaux micro (évaluation propre aux enseignants), méso (évaluation propre à l'établissement scolaire) et macro (évaluation propre aux politiques de pilotage).

Mots-clés : Evaluation des apprentissages, négociations, collaboration, Suisse, enseignants du secondaire post, obligatoire

Références bibliographiques

Adie, L. (2014). The development of shared understandings of assessment policy : Travelling between global et local contexts. *Journal of Education Policy*, 24(4), 532-545.

Adie, L. E., Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). *Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation*. *Educational Review*, 64(2), 223- 240

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment* (pp. 151-165). Springer.

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J. -F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset & M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck, pp. 61-76.

Cattonar, B. (2012). La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 515-532

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2011). *Evaluation de la réforme de la maturité II* (EVAMAR II). Berne : CDIP

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2016). *Recommandations relatives à la garantie à long terme de l'accès sans examen aux hautes écoles avec une maturité gymnasiale*. Berne : CDIP

Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Earl, L., Torrance, N. et Sutherlet, S. (2006) Changing Secondary Schools is Hard. In Crispeels, J. et Harris, A. (Eds) *Improving Schools et Educational Systems*. London et New York : Routledge Press.

Germier, C., & Marcel, J.F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants ", *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 7396.

Laveault, D. & Yerly, G. (2017). Modération statistique et modération sociale des résultats scolaires. Approches opposées ou complémentaires ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 91-123

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

Miles, M., & Huberman, A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Villabona, F. M. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives : Recherches en éducation*, 6(18), 159- 175.

Mottier Lopez, L., & Pasquini, R. (2017). Professional controversies between teachers about their summative assessment practices : A tool for building assessment capacity. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 24(2), 228-249.

Morales Villabona. F., & Mottier Lopez, L. (2016). Quelle évaluation collaborative dans la modération sociale entre enseignants ? In L. Mottier Lopez & W Tessaro (Eds.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 289-312). Berne : Peter Lang.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198, 93-108

(COM n°86) La métacognition à l'école secondaire : quelles compétences initiales des élèves ?

Simon Demorsy, Vanessa Hanin et Stéphane Colognesi

****Résumé court****

Depuis plusieurs décennies, la métacognition occupe une place importante dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation (Berger & Büchel, 2012 ; Veenman et al., 2012). Effectivement, elle amène l'apprenant à réfléchir sur sa propre action, à prendre conscience de son cheminement, à identifier par lui-même ses erreurs, à pointer ses raisonnements et à chercher des solutions adéquates pour y remédier (Veenman, 2012). L'enseignement des stratégies métacognitives arrive, d'ailleurs, en 9^e position des variables les plus efficaces (sur 138) au regard des performances scolaires des élèves (Hattie, 2009).

Cependant, malgré ce constat, force est de constater que la métacognition est peu pratiquée dans les classes (Depaepe et al, 2015 ; Vlassis, Mancuso & Poncelet, 2014). En outre, bien que plusieurs travaux récents (Noël & Cartier 2016 ; Hanin, 2019) se soient penchés sur la métacognition et son impact sur la réussite scolaire, il existe peu de recherches centrées sur les compétences métacognitives des élèves, notamment au secondaire.

C'est là que notre recherche souhaite contribuer, en (1) voyant si les élèves mettent en œuvre des compétences métacognitives à différents moments (avant-pendant-après) la réalisation d'une tâche complexe et (2) en examinant comment les élèves, au début du secondaire, répondent aux questions de métacognition qu'on leur pose.

Une analyse quantitative par questionnaire (Escorcía & Fenouillet, 2011) a permis de sonder les connaissances et les compétences métacognitives de 415 élèves de 1^{re} et 2^e secondaire, et leur évolution sur deux temps de mesure. Une analyse qualitative a permis de catégoriser les réponses à des questions métacognitives de 128 élèves avant, pendant et après la réalisation d'une tâche complexe en mathématique et de sciences, et ce dans 23 classes.

Dans notre communication, nous présenterons successivement : le cadre théorique mobilisé, la méthodologie adoptée ainsi que les premiers résultats obtenus.

****Résumé long****

Depuis plusieurs décennies, la métacognition occupe une place importante dans le domaine de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation (Berger & Büchel, 2012 ; Veenman et al., 2012). Effectivement, elle amène l'apprenant à réfléchir sur sa propre action, à prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus, à identifier par lui-même ses erreurs, à pointer les raisonnements qui l'ont conduit à ses erreurs et à chercher des solutions adéquates pour y remédier (Veenman, 2006, 2012). L'enseignement des stratégies métacognitives arrive, d'ailleurs, en 9^e position des variables les plus efficaces (sur un total de 138) au regard des performances scolaires des élèves (Hattie, 2009). Ce constat est appuyé par la méta-analyse de Ko, Sammons et Bakkum (2014) ainsi que par plusieurs études toutes (voir notamment Auteurs, 2019 ; 2020).

Cependant, malgré ce constat d'efficacité, force est de constater que la métacognition est peu pratiquée dans les classes (Depaepe et al, 2010, 2015 ; Vlassis, Mancuso & Poncelet, 2014). Les enseignants ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Auteurs, 2016).

En outre, bien que plusieurs travaux récents (Allen, 2016 ; Noël & Cartier 2016 ; Hanin, 2019) se soient penchés sur la métacognition et son impact sur la réussite scolaire il existe peu de recherches centrées sur les connaissances et les compétences métacognitives des élèves du secondaire.

C'est ce vide que notre recherche souhaite combler en apportant des réponses concernant les compétences métacognitives initiales des élèves, spécifiquement au début du secondaire.

Pour y arriver, nous avons récolté les réponses d'élèves face à des expériences métacognitives avant, pendant et après la réalisation d'une tâche complexe dans 8 classes de mathématique et 12 classes de sciences. Ce qui représente respectivement 167 élèves en mathématique et 248 en sciences. Précisons que les deux disciplines ont fait l'objet de traitements distincts.

Effectivement, en situation scolaire, pour que la métacognition se mette en place dans une perspective d'autorégulation, des expériences métacognitives (Efklides, 2006 ; 2008) sont nécessaires. Elles peuvent se vivre avant, pendant et après l'action (Veenman et al., 2006 ; 2012) et prendre trois formes, amenant les apprenants à s'exprimer sur : leurs sentiments métacognitifs (familiarité, difficulté, sensation de plaisir ou de satisfaction par rapport à une tâche), leurs jugements métacognitifs (estimation de l'effort fourni, du temps requis, jugement d'exactitude de la tâche réalisée) ou leurs réactions " en direct " en cours de réalisation d'une tâche (ce qu'un sujet prend en compte pour l'effectuer).

Notre recherche vise à établir un état des lieux des compétences métacognitives des élèves du début du secondaire, en mathématiques et en sciences. Pour ce faire notre étude est composée de deux volets. Le premier, quantitatif, a consisté en une prise de mesure à deux moments : avant (T₁) et après (T₂) la réalisation d'une tâche complexe dans les deux matières. L'objectif était d'observer 1) le niveau métacognitif des élèves au début de l'année et 2) si ce niveau évolue après une activité d'apprentissage ou la métacognition a été sollicitée via des questions posées par l'enseignant. Le second volet de l'étude, qualitatif, a permis d'analyser finement les réponses des élèves pendant ladite activité, tant en mathématiques qu'en sciences.

Plus spécifiquement, dans le premier volet, une analyse quantitative par questionnaire (Escorcia & Fenouillet, 2011) a permis de sonder les compétences métacognitives de près de 415 élèves du début du secondaire dans les deux matières. Des t-tests multiples et appariés ont été réalisés. Il ressort de ces analyses que les compétences métacognitives des apprenants sont faibles au début du secondaire, et que la sollicitation pendant une activité d'apprentissage n'a pas permis des améliorations significatives. Ce constat plaide en la faveur de sollicitations régulières ainsi que d'un apprentissage dédié à la métacognition.

Dans le deuxième volet, des questions métacognitives ont été recueillies auprès de 128 élèves, sur base volontaire. Elles ont été posées avant, pendant et après la réalisation d'une tâche complexe, relativement aux six compétences métacognitives : orientation, planification (avant la tâche) ; vérification, régulation (pendant la tâche) ; évaluation, autorégulation (après la tâche) telles que développées par Auteurs (2016,2019). Une analyse de contenu a été appliquée à l'ensemble des réponses, sur la base des préconisations de l'Ecuyer (2011). Les cinq grands thèmes qui ressortent de l'analyse sont relatifs aux savoirs, aux ressentis et aux stratégies verbalisés aux trois temps (avant-pendant-après) mais également aux compétences de planification et d'orientation qui apparaissent majoritairement pendant la tâche. De ces grands thèmes découlent 10 catégories de réponses métacognitives.

Dans notre communication qui s'inscrit dans l'axe un du colloque, seront successivement présentés : le cadre théorique mobilisé, la méthodologie adoptée ainsi que les premiers résultats obtenus

Mots-clés : métacognition, secondaire inférieur, pratique enseignante, expériences métacognitives, compétences métacognitives

Références bibliographiques

Auteurs (2016)

Auteurs (2020)

Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.

Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2010). Teachers' approaches towards word problem solving : elaborating or restricting the problem context. *Teaching et Teacher education*, 26(2), 152-160.

Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2015). Students' non-realistic mathematical modeling as drawback of teachers' beliefs about et approaches to word problem solving. In B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic aect systems in mathematics education* (pp. 137-156). Springer International Publishing.

Efklides A. (2006). Metacognition et aect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process ? *EducationalResearchReview*, 1, 3-14. doi : 10.1016/j.edurev.2005.11.001.

Efklides A. (2008). Metacognition: Dening its facets et levels of functioning in relation to self-regulation et co-regulation. *EuropeanPsychologist*, 13(4), 277-287. doi : 10.1027/1016-9040.13.4.277.

Escorcia, D., & Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Canadian Journal of Education*, 34(2).

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London : Routledge.

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching : A review of research et evidence*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Education ; Englet : CfBT Education Trust.

Lafortune, L., & Fennema, E. (2003). Croyances pratiques dans l'enseignements des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Eds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis : An expetedsourcebook*. sage.

Noël, B., & Cartier, S. (2016). *De la métacognition a l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.

Van der Stel, M., Veenman, M.V.J., Deelen, K., & Haenen, J. (2010). The Relationship of emotional intelligence with academic intelligence et the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des di-cultes des maitres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacções*, 27, 118-138.

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Aerbach, P. (2006). Metacognition et learn-ing : conceptual et methodological considerations. *Metacognition et Learning*, 1, 3-14.

Veenman, M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, et their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends et Issues in Science Education Metacognition et Learning* (p. 21-36). London, UK : Springer.

Vlassis, J., Mancuso, G., & Poncelet, D. (2014). Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques : analyse des croyances d'enseignants du primaire. *Les cahiers des Sciences de l'Education*, 36, 143-175.

(COM n° 87) L'hybridation de l'évaluation pour la vérification du changement conceptuel en SVT chez les élèves du secondaire qualifiant. Cas d'un lycée public.

Sara Fathi, Radid Mohamed, Azzeddine Atibi, Khadija Elkababi et Youssef Arba

****Résumé court****

Le système éducatif a connu des changements majeurs avec la propagation de la pandémie COVID 19. Or pour assurer la continuité pédagogique, il fallait obligatoirement passer à un mode d'enseignement à distance puis hybride. Cette expérience difficile, mais importante, a montré que notre pays " Le Maroc " n'était pas encore prêt pour passer si vite à ces modes d'enseignement et qu'il y a plusieurs points à prendre en considération pour pouvoir réussir cette expérience, principalement celui de l'évaluation qui devra être adaptée à toutes les circonstances.

Au Maroc, l'évaluation des apprentissages à distance durant la période de confinement était une mission presque impossible aux primaire, secondaire et secondaire qualifiant, vu des contraintes économiques, sociales et personnelles ; ce qui a poussé le gouvernement marocain à prendre en considération uniquement les évaluations établies en classes avant la période de confinement.

Aujourd'hui, la situation pandémique a commencé à se stabiliser, et l'apprentissage a retourné comme avant, en classe. Mais qui nous garantira qu'il n'y aura pas d'autres phénomènes qui forceront le retour en mode d'enseignement à distance. Sommes-nous prêts à relever le challenge et surmonter aux obstacles qui se sont opposés au processus d'apprentissage durant cette période ?

L'objectif du présent travail consiste à tester l'impact de l'implication des apprenants dans le processus de l'évaluation sur leur rendement et sur la réalisation du changement conceptuel chez eux. Pour cela, une évaluation hybride a été proposée à des élèves du tronc commun et de la première année baccalauréat d'un lycée public " Khadija Oum Almouminin " en matière des SVT ; où des exposés de synthèse de cour, sous forme de capsule vidéo asynchrone ont été démetés aux élèves complétés par une évaluation en classe dans le but de vérifier la réalisation d'un changement conceptuel chez eux. Le retour d'expérience ainsi que l'analyse des résultats et leur comparaison avec les résultats des mêmes élèves au premier semestre, nous ont permis de sortir avec une conclusion et proposer des perspectives pour améliorer la qualité de l'évaluation.

Mots-clés : évaluation hybride, changement conceptuel, période pandémique, SVT, secondaire qualifiant

(COM n°88) Evaluation du dispositif Garantie jeunes : quels effets sur le développement de compétences non académiques des bénéficiaires ?

Oceane Vilches

****Résumé court****

Depuis sa généralisation en janvier 2017, la Garantie jeunes (GJ) accompagne de manière intensive les jeunes NEET vers l'emploi ou la formation. Alors même que plusieurs évaluations ont été menées sur ce dispositif, cet article cherche à mesurer les effets du dispositif GJ sur l'insertion en formation ou professionnelle, mais également sur le développement de compétences non académiques par les bénéficiaires. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une convention CIFRE avec la Mission locale Nevers Sud-Nivernais. A partir d'une méthode longitudinale qualitative, nous avons recueilli au total cinquante-cinq entretiens semi-directifs auprès de bénéficiaires de l'accompagnement. Ces entretiens ont été complétés par une vingtaine de journées d'observation directe et participante durant des ateliers collectifs. Ainsi, notre analyse s'inscrit dans une démarche sociologique et entend comprendre les parcours et aspirations des jeunes après un an d'accompagnement. Nos résultats principaux montrent que l'insertion professionnelle et sociale de nos enquêtes s'améliorent à l'issue du dispositif, mais qu'il faut nuancer cet aspect. En effet, notre recherche a permis d'identifier des jeunes pour qui la GJ est une étape de transition, un tremplin, mais également des jeunes pour lesquels elle ne permet pas d'améliorer leur situation socioprofessionnelle initiale, même si dans tous les cas, les jeunes ont développé des *soft skills*.

Mots-clés : garantie jeunes, NEET, évaluation, compétences non académiques

(COM n°89) Variation dialectale et bilinguisme : enjeux de l'évaluation des capacités langagières des jeunes enfants

Isabelle Barrière, Katsiaryna Aharodnik, Thierry Nazzi, Geraldine Legendre, Yerania Poline, Sally Ng et Pamela Watters

****Résumé court****

Les études sociolinguistiques sur les locuteurs adultes ont montré que les hispanophones parlaient des variétés différentes (e.g. mexicaine, dominicaine) d'espagnol dans les contextes urbains et que leur anglais est aussi influencé par l'anglais africain américain. Paradoxalement les études sur l'acquisition comparent le langage des jeunes bilingues hispanophones aux monolingues qui utilisent l'anglais américain standard/général. Cette étude porte sur la compréhension et la production de la marque de l'accord de la 3ème personne du sujet, qui est considérée comme un indice clinique en anglais pour les dysphasies développementales. Nous avons testé la compréhension de l'accord du sujet de la troisième personne - dont la réalisation diffère selon les variétés d'anglais et d'espagnol - chez quatre types de locuteurs entre trois et cinq ans :

Type 1 : Des monolingues (N=26) qui acquièrent des variétés différentes d'anglais et qui fréquentent des écoles maternelles subventionnées ;

Type 2 : Des bilingues (N=43) qui sont exposés à l'espagnol mexicain dans leurs foyers ; tous issus des classes socio-économiques basses, qui résident à New-York et qui vont dans des écoles maternelles subventionnées par l'Etat fédéral et/ou la ville de New-York ;

Type 3 : Des monolingues (N= 91) au Mexique qui acquièrent l'espagnol mexicain ;

Type 4 : Des monolingues (N= 31) en République Dominicaine qui acquièrent l'espagnol dominicain. Les résultats obtenus sur les anglophones monolingues confirment l'effet de la variation dialectale documentée dans les études de production. Les résultats obtenus sur l'anglais chez les bilingues confirment que la plupart d'entre eux acquièrent une variété d'anglais qui diffère de l'anglais américain général. Les résultats obtenus sur l'espagnol montrent que la variation dialectale joue aussi un rôle dans la compréhension de l'accord. Nous discuterons de la pertinence de ces résultats pour les évaluations des compétences langagières de ces enfants et pour l'étude d'autres populations multilingues et multi-dialectales.

****Résumé long****

Introduction

D'après les études sociolinguistiques sur les locuteurs adultes, les hispanophones parlent des variétés différentes d'espagnol dans les contextes urbains aux États-Unis (e.g. Lipski, 2008) et leur anglais est aussi influencé par l'anglais africain américain (e.g. Silverman, 1971, Wolfram, 1971, Slomanson & Newman, 2004, Shousterman, 2014). Paradoxalement les études sur l'acquisition comparent le langage des jeunes bilingues hispanophones aux locuteurs monolingues qui utilisent l'anglais américain général (e.g. Davidson et Hammer, 2012).

Cette présentation porte sur la compréhension et la production de la marque de l'accord de la 3ème personne du sujet, qui est considérée comme un indice clinique pour les dysphasies développementales chez les anglophones qui parlent l'anglais américain général. Il s'agit donc d'un trait grammatical qui figure dans les outils d'évaluation utilisés par les orthophonistes (e.g. 'Preschool Language Scale', Zimmerman et al., 2012).

Objectif, approche et participants

Notre but est de présenter quatre études menées chez quatre types de locuteurs entre 3 et 5 ans et demi qui ont pour objectif commun de mieux comprendre les effets de la variation dialectale en anglais et en espagnol sur l'acquisition des marques d'accord sujet-verbe :

Type 1 : Des monolingues (N=26) qui acquièrent des variétés différentes d'anglais (e.g. antillaises, africaines américaines) qui résident à New York et qui fréquentent des écoles maternelles subventionnées par l'Etat fédéral et/ou la ville de New York (Barrière et al., 2019) ;

Type 2 : Des bilingues (N=43) exposés à l'espagnol mexicain dans leurs qui résident à New-York et qui fréquentent des écoles maternelles subventionnées à New-York ;

Type 3 : Des monolingues (N= 91) au Mexique qui acquièrent l'espagnol mexicain (Gonzalez-Gomez et al., 2017 ; Hsin et al., in press) ;

Type 4 : Des monolingues (N= 31) entre 3 ;7 et 5 ;2 en République Dominicaine qui acquièrent l'espagnol dominicain.

L'expression des marques d'accord sujet-verbe dépend de la variété dialectale en anglais et en espagnol. Têtis que la marque de troisième personne du singulier (e.g. *he play-s, she walk-s*) est obligatoire en anglais américain général, elle est optionnelle et rarement (moins de 20%) réalisée en anglais africain américain, en anglais jamaïcain et autres variétés non-stetard. Quant à l'espagnol mexicain et dominicain, au moins deux traits les distinguent. Bien qu'ils permettent tous les deux les omissions des sujets (constructions 'pro-drop, e.g. : *canta* '(il/elle) chante') celles-ci sont plus fréquentes en espagnol mexicain qu'en espagnol dominicain (Otheguy et al., 2007). Et têtis que la réalisation de la marque d'accord de la troisième personne du pluriel se limite au [n] en espagnol mexicain, en espagnol dominicain elle peut être omise ou prendre la forme du [n] ou être vélarisée (Lipski, 2008).

Méthodologie

On a administré aux anglophones monolingues et bilingues un test qui permet de déterminer la variété d'anglais que les enfants acquièrent – le DELV (Seymour et al. 2005). Il s'agit d'une tâche d'élicitation pendant laquelle les enfants répètent et complètent des phrases. Les scores sur les réalisations des traits phonologiques et grammaticaux permettent de le placer dans une des trois catégories- (i) locuteur de l'anglais général américain, (ii)locuteur d'une variété qui en diffère un peu et (iii) locuteur d'une variété qui en diffère beaucoup.

On a administré à tous les locuteurs anglophones -monolingues et bilingues- une tâche de compréhension de l'accord durant laquelle les enfants regardaient deux vidéos et entendaient une phrase. Ils devaient apparier la phrase à la vidéo correspondante. Leur seul indice était la marque d'accord (voir tableau 1 pour les stimuli) : voir images extraites des vidéos et exemples ci-dessous. On a administré à tous les hispanophones (monolingues et bilingues- Type 2, 3, et 4) la même tache en espagnol (voir liste des conditions et exemples de stimuli dans le tableau 2).

Images 1 : Extraits des vidéos- singulier à gauche, pluriel à droite



Tableau 1 : Liste des conditions et exemples de stimuli verbaux dans la tache de compréhension en anglais

| Conditions en anglais | Singulier | Pluriel |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Verbes intransitifs suivis d'un syntagme adverbial ; marqueur d'accord en position médiale | The boy \emptyset sleep- s-3SG deeply | The boy- s-PL sleep \emptyset deeply |
| Verbes intransitifs suivis d'un syntagme prépositionnel ; marqueur d'accord en position médiale | The boy \emptyset sleep- s-3SG on the bed | The boy- s-PL sleep \emptyset deeply |
| Verbes intransitifs ; marqueur d'accord en position finale | The boy \emptyset sleep- s-3SG | The boy- s-PL sleep \emptyset |

Tableau 2 : Liste des conditions et exemples de stimuli verbaux dans la tache de compréhension en espagnol

| Conditions en Espagnol | Singulier | Pluriel |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Verbe transitif suivi de l'objet direct <i>el objeto</i> 'l'objet (lit)/la chose/le truc' ; marqueur d'accord en position médiale | Amarra \emptyset el objeto | Amarra- n-PL el objeto |
| Verbe intransitive suivie d'un syntagme prépositionnel ; marqueur d'accord en position médiale | Juega \emptyset en el parque | Juega- n-PL en el parque |
| Verbe intransitif ; marqueur d'accord en position finale. | En el parque juega \emptyset | En el parque juega- n-PL |

Analyses et résultats

Anglais- Monolingues (type 1)

Seuls les huit enfants qui acquièrent l'anglais général américain d'après les résultats du test DELV (Seymour et al, 2005) ont compris la distinction entre le singulier et le pluriel dans les trois conditions présentées dans le tableau 1. Les deux autres groupes- neuf enfants qui acquièrent une variété qui en diffère un peu et neuf autres qui acquièrent une variété qui diffère beaucoup- n'ont compris la distinction que dans certaines conditions- lorsque le marqueur d'accord apparaît en milieu de phrase et est suivi par un syntagme prépositionnel ou adverbial, respectivement.

Anglais-Bilingues espagnol mexicain/anglais (type 2)

D'après les résultats sur le test DELV (Seymour, 2005) aucun enfant bilingue espagnol mexicain/anglais n'acquière l'anglais américain général. Et ceux qui acquièrent les variétés qui en diffèrent un peu ou beaucoup obtiennent des résultats similaires aux monolingues qui acquièrent ces variétés : leur compréhension de l'accord se limite à certaines conditions- lorsque la marque d'accord se trouve dans certaines constructions en position médiale.

Espagnol (types 2, 3, 4)

Tous les locuteurs de l'espagnol mexicain- monolingues et bilingues- comprennent le contraste entre l'accord singulier et pluriel, et ce que les locuteurs de l'espagnol dominicain ne comprennent ce contraste que lorsque le marqueur d'accord apparaît avec un verbe transitif.

Conclusions

Les résultats obtenus sur les monolingues anglais apportent de nouvelles données de compréhension et confirment les résultats obtenus par Clevelet & Oetting (2013) et Newkirk-Turner & Green (2016) sur la production. Les résultats obtenus sur l'anglais chez les bilingues confirment que la plupart d'entre eux acquièrent une variété d'anglais qui diffère de l'anglais américain général. Les résultats obtenus sur les hispanophones mexicains et dominicains montrent que la variation dialectale joue aussi un rôle dans la compréhension de l'accord en espagnol. Nous discuterons de la pertinence de ces résultats pour les évaluations des compétences langagières de ces enfants et chez d'autres populations multilingues et multi-dialectales.

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier de trois bourses de la National Science Foundation (BCS-1251707 et 1548147 attribuées à G.L. et I.B et SMA #1659607 attribuée à I.B) et une bourse Agence Nationale de la Recherche (R-10-LABX-))83) Laboratoire d'excellence Fondations Empiriques de la Linguistique (LABEX EFL) attribuée à T.N. Nous remercions Nayeli Gonzalez-Gomez et Lisa Hsin pour le développement des stimuli espagnols et les études au Mexique et toutes les écoles maternelles, les parents, les enfants et leurs enseignants qui ont permis la réalisation de cette étude

Mots-clés : Acquisition, accord sujet-verbe, multilinguisme, variation dialectale, compréhension

Références bibliographiques

- Barrière, I., Kresh, S., Aharodnik, K., Legendre, G. & Nazzi, T. (2019) The comprehension of 3rd Person Singular -s by NYC English-speaking Preschoolers. In M. Rispoli & T. Ionin (eds) *Three Streams of Generative Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins, *Language Acquisition et Language Disorders Series*. P7-33. <https://benjamins.com/catalog/lald.63.02bar>
- Clevelet, L.H., & J.B. Oetting (2013) Children's Marking of Verbal - s by Nonmainstream English Dialect et Clinical Status. *American Journal of Speech Language Pathology*, 22 (4) 604- 614.
- Davison, M.D. & Hammer, C.S. (2012) Development of 14 English grammatical morphemes in Spanish-English preschoolers. *Clinical Linguistics et Phonetics* 26 (8), 728-742. [doi:10.3109/02699206.2012.700679](https://doi.org/10.3109/02699206.2012.700679).
- Gonzalez-Gomez, N., Hsin, L., Barrière, I., Nazzi, T., Legendre, G. (2017) Agarra, Agarran: Evidence of Early Comprehension of Subject-Verb Agreement in Spanish. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.010>
- Hsin, L., Gonzalez-Gomez, N., Barrière, I., Nazzi, T., Legendre, G. (in press) Converging Evidence of Underlying Competence: Comprehension et Production in the Acquisition of Spanish Subject-Verb Agreement. *Journal of Child Language*. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000301>
- Lipski, J. (2008) *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Newkirk-Turner, B.L., & Green, L. (2016) Third person singular -s et event marking in child African American English. *Linguistic Variation*, 16 (1), 103-130.
- Shousterman, C. (2014) Speaking English in Spanish Harlem: The Role of Rhythm. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 20 (2) 159-168. <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol20/iss2/18>
- Silverman, S. (1975) The learning of Black English by Puerto Ricans in New York City. In J.L. Dillard (Ed.) *Perspectives on Black English*. The Hague: Mouton.
- Slomanson, P. et Newman, M. (2004) Peer group identification et variation in New York Latino English laterals. *English Worldwide* 25:199-216.
- Otheguy, R., Zentella, A. C., & Livert, D. (2007). Language et dialect contact in Spanish in New York: Toward the formation of a speech community. *Language*, 83, 770-802.
- Wolfram, W. (1971) *Overlapping influence in the English of Second Generation Puerto Rican Teenagers in Harlem*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Zimmerman, I.L., Steiner, V.G. & Pond R.E. (2011) *Preschool Language Scales*. Pearson.

(COM n°90) L'évaluation par compétences au lycée : *Du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement*

Gisele Gotin

****Résumé court****

Cette étude s'inscrit dans le contexte de l'entrée de la notion de compétences en éducation il y a trois décennies et de la volonté institutionnelle actuelle de mener une réflexion sur l'évaluation dans le domaine scolaire pour qu'elle soit au service des apprentissages. Dans ce cadre l'évaluation par compétences se traduit par une grande diversité de pratiques du premier degré au second degré toujours en lien avec les prescriptions institutionnelles.

Dans cette étude, nous avons voulu interroger les pratiques enseignantes en matière d'enseignement et d'évaluation dans les classes suite à un changement des modalités de l'évaluation certificative prescrit par l'institution pour l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines (baccalauréat « sciences et technologies de la santé et du social »). L'évaluation certificative dans cette discipline se fait désormais sous l'angle de l'acquisition des compétences.

Une étude qualitative a d'abord permis de cerner les pratiques et d'identifier des éléments pouvant les influencer, puis une étude quantitative nous a permis d'affiner nos observations.

Il apparaît que les enseignants se sont diversement emparés du prescrit, mais une majorité a apporté des changements à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces changements portent essentiellement sur la construction des supports d'enseignement et d'évaluation et sur la construction des séances d'apprentissage. Des obstacles liés à la gestion du temps et à la tension entre acquisition des compétences et acquisition des savoirs rendent difficiles ces changements. Nous avons relevé en outre que ces changements de pratiques sont très liés aux conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation quant à ses finalités pédagogiques et moins à leur perception de l'évaluation par compétences.

****Résumé long****

Pendant longtemps les modalités d'évaluation dans le champ scolaire ont été centrées sur la mesure de la performance.

Actuellement, les réflexions engagées favorisent les pratiques évaluatives intégrant l'acquisition des compétences. Au cœur de la question sur les finalités des apprentissages à l'école, la notion de compétence parfois mise en opposition aux savoirs, a été considérablement investiguée et est devenue incontournable tant dans les travaux de recherche en éducation que dans les textes institutionnels. Des définitions évolutives de cette notion convergent vers des contours définitoires consensuels pouvant la rendre opérationnelle.

Par ailleurs, la place centrale de l'évaluation formative pour soutenir les apprentissages est largement admise sur le plan théorique.

La loi d'orientation du 8 juillet 2013, précise qu'il faut "faire évoluer les modalités de l'évaluation [...] des élèves", en favorisant "une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles" et précise qu'elle "doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève".

Les enseignants sont donc invités à mener une réflexion sur leurs pratiques évaluatives. L'évaluation par compétences peut s'inscrire dans cette démarche d'évaluation positive.

Au lycée, comme à l'école primaire et au collège, les initiatives en matière d'approche par compétences sont multiples mais restent liées aux contraintes inhérentes aux disciplines.

Dans le cadre de l'enseignement de biologie et physiopathologie humaines (BPH) en série technologique sciences et technologie de la santé et du social (ST2S), dès 2014, sous une impulsion institutionnelle, est mise en œuvre une évaluation certificative par compétences (baccalauréat technologique ST2S). La note de service relative à l'épreuve certificative (n°2013-089 du 7 juin 2013) précise qu'elle permet d'évaluer huit compétences disciplinaires et transversales.

Ainsi, en 2015, les évaluateurs sont invités par l'inspection pédagogique de biotechnologie-biologie à utiliser une grille d'évaluation par compétences permettant d'attribuer une note chiffrée au candidat évalué. Les évaluateurs sont des professeurs certifiés en biotechnologie (BGB) intervenant dans les séries sciences et technologie de la santé et du social (ST2S) et sciences et technologie de laboratoire (STL). Dans la série STL, l'épreuve certificative de biotechnologie est également évaluée par compétences.

Dans ce contexte, nous nous sommes interrogés :

- sur les effets de ces nouvelles modalités d'évaluation certificative prescrites sur les pratiques des enseignants en matière d'enseignement (construction des situations d'apprentissage) et d'évaluation : question 1 (Q1) et question 2 (Q2)
- sur les facteurs pouvant influencer ces pratiques : question 3 (Q3)

Nous avons fait les hypothèses que :

H1.1.- Les enseignants modifient leurs pratiques enseignantes.

H2.1.- Les enseignants construisent des supports d'évaluation plus explicites pour les élèves.

H2.2.- Les enseignants rendent plus transparente et lisible la communication des résultats aux élèves.

H3.1.- La conception de l'évaluation de l'enseignant influence ses pratiques.

H3.2.- La perception de l'évaluation par compétences de l'enseignant influence ses pratiques.

Méthodologie

Une étude qualitative a d'abord été conduite.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de quatre enseignants parmi les 10 que compte l'académie de la Guadeloupe. La grille d'entretien s'organise autour de six thèmes : profil de l'enseignant, conception de l'évaluation, conception des compétences, perception de l'évaluation par compétences, pratiques enseignantes, pratiques évaluatives.

L'analyse des contenus a permis, dans une démarche exploratoire, de décrire et appréhender pour chaque participant, ses conceptions et pratiques déclarées et de les mettre en lien avec nos questions de recherche et nos hypothèses. Elle a en outre permis d'appréhender les variables pouvant influencer les pratiques.

Une étude quantitative auprès de 138 enseignants de plusieurs académies du territoire national, a ensuite été menée.

Un questionnaire en ligne est construit sur la base des mêmes thèmes que la grille d'entretien de l'étude qualitative.

Une analyse descriptive (tris à plat) et une analyse typologique (tris croisés) permettent de mettre les hypothèses de recherche à l'épreuve du terrain, à plus large échelle et de préciser les variables pouvant influencer les pratiques.

Résultats et discussion :

A travers l'analyse des résultats des études qualitative et quantitative, il apparaît que les enseignants se sont diversement emparés du prescrit, mais une majorité a apporté des changements à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation (70%).

La plupart des changements portent sur les supports didactiques (55,1% des participants ayant modifié leurs pratiques) et le souci d'explicitier les compétences à mobiliser sur le support d'activité

(51%). Des obstacles liés à la gestion du temps et à la tension entre acquisition des contenus et acquisition des compétences apparaissent.

Ces éléments permettent de valider l'hypothèse H1.1.

Les participants s'inspirent largement des épreuves certificatives pour concevoir les supports d'évaluation (89,8%) avec une attention particulière apportée à la formulation des consignes qui indiquent les compétences à mobiliser.

Les participants sont peu nombreux à déclarer expliciter systématiquement les attentes de l'évaluation (15% pour les contenus, 16% pour les compétences).

L'évaluation par compétences est associée à l'enjeu certificatif : elle s'intensifie à l'approche de l'évaluation certificative (17% en première et 42% en terminale).

L'hypothèse H2.1. est en partie validée par la préoccupation d'une formulation explicite des consignes.

La pratique majoritaire est la formulation d'une appréciation générale sur la copie de l'élève. La pratique la moins adoptée est l'élaboration d'un commentaire relatif à l'acquisition des compétences, mais elle représente plutôt souvent 35% des participants. La remise systématique d'une grille de compétences n'est pas une pratique largement répétée (39,4%). La communication sur les compétences se fait plus largement lors du feedback oral.

En revanche, la communication des compétences à travailler est souvent pratiquée.

L'hypothèse H2.2. n'est pas totalement validée malgré des pratiques de communication sous l'angle de l'acquisition des compétences.

Nous avons identifié cinq profils d'évaluateurs selon leurs conceptions de l'évaluation :

- 1. Critérié/certificatif
- 2. Normatif/certificatif
- 3. Formatif (régulation)
- 4. Formatif (remédiation)
- 5. Certificatif

L'analyse montre que les profils préoccupés par la dimension formative de l'évaluation et la volonté d'impliquer les élèves intègrent davantage l'acquisition des compétences dans leurs pratiques pédagogiques.

Les profils orientés vers la fonction certificative des évaluations privilégient l'entrée par les contenus (1, 2, 5) et rencontrent des difficultés dans l'approche par compétences (1 et 2).

Ces éléments permettent de valider l'hypothèse H3.1.

S'agissant des effets de la perception de l'évaluation par compétences, dans notre échantillon, deux profils très tranchés ont été identifiés : le profil 1 ayant une forte adhésion et le profil 2 montrant une faible adhésion. Les réponses aux questions portant sur les pratiques enseignantes n'ont fait que confirmer les perceptions très différenciées. En revanche, s'agissant du changement de pratique d'enseignement consécutif à la nouvelle définition des modalités d'évaluation certificative, il apparaît que les deux profils ne se distinguent pas et ont modifié leur pratique dans la même proportion que l'ensemble de l'échantillon (68%).

L'hypothèse H3.2. est validée avec une réserve.

Mots-clés : évaluation, compétences, prescrit, programmes, pratiques

(COM n°91) Les défis de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur : le cas du Liban

Eva Hashem

****Résumé court****

En Octobre, 2019 la révolution populaire éclate au Liban. En Mars 2020, la pandémie Covid-19 arrive elle aussi au Liban. Le 4 août 2020, le port de Beyrouth éclate dans la troisième explosion la plus grave au monde après Hiroshima. Si la crise sanitaire est universelle depuis le printemps dernier, chez nous elle est multipliée par trois ! Même Sisyphe aurait eu le regard perplexe et la bouche bée devant ce triple malheur. Pour sauver l'éducation d'une attrition presque inévitable, le gouvernement libanais a pris quelques initiatives chétives telles que l'augmentation systématique de l'internet dans les régions rurales pour permettre aux élèves de se connecter. Le secteur privé a lui aussi entrepris des solutions d'urgence et enfin quelques pays et ONG ont subventionné quelques universités pour éviter leur fermeture. Les présidents des universités privées respectives se sont retrouvés devant une seule alternative ; sauvegarder l'année universitaire ou ce qu'il en reste par des moyens et outils à distance.

Dans une économie déjà chétive, un réseau internet par intermittence, une sécurité branlante, et le manque de formation des enseignants, et la préparation des apprenants universitaires, comment les universités privées sont-elles arrivées à transmettre le savoir éducationnel et à l'évaluer ? Si la survie était le nom du jeu de chaque jour, comment l'éducation de qualité a-t-elle pu se frayer un chemin parmi les mines et surtout à travers quelles méthodes et outils les enseignants ont-ils réussi à capter l'attention des apprenants et à les garder motivés ?

Quel est le rapport que les enseignants de l'USEK en Humanités ont eu avec leurs étudiants durant tous ces changements et comment sont-ils arrivés à contenir les crises successives avec eux ? Est-ce que les interventions de force majeure offertes par le gouvernement et les institutions universitaires étaient suffisantes, adéquates, à la hauteur, etc...

De quelle façon pouvons-nous redonner confiance à nos apprenants dans un système éducatif de valeur qui tourne tout autour d'eux ? Quelles modalités d'évaluation de leur travail en ligne auraient-ils préféré avoir reçu vu les circonstances ? Quelles méthodes ; synchrones/asynchrones etc ont-ils trouvées les plus motivantes et encourageantes pour ne pas abandonner leur éducation ?

Dans un premier temps, nous présenterons les questionnaires et suggestions des enseignants pour voir quelles pratiques d'urgence ont-ils pu appliquer au Liban.

Dans un second temps, nous présenterons les questionnaires adressés aux étudiants pour comprendre les défis et les obstacles qu'ils ont dû surmonter durant la triple crise libanaise (économique, sanitaire, sécuritaire)

Après avoir fait la synthèse des deux et surtout après avoir présenté aux enseignants les points de vue des étudiants, une série de recommandations sera faite pour faire des propositions d'amélioration des plateformes universitaires et outils d'apprentissage efficaces applicables quand la crise sanitaire sera contenue et même si la crise économique tarde à être résolue.

De nouvelles pratiques éducatives pour la formation de nos maîtres de stage s'imposent comme solution fonctionnelle pour accompagner l'essor pédagogique post Covid-19. Il y a une interdépendance entre les dimensions de l'activité universitaire et les visées de formation selon (Albero, 2014). Nombreuses enquêtes conduites durant près d'une décennie ont montré que l'intégration des technologies dans le supérieur tendait à optimiser les pratiques existantes, sans pour autant produire des changements structurels.

Une nouvelle dynamique qui appelle à un renouvellement incontournable des pratiques éducatives d'observation d'un stage servirait à mieux évaluer les acquis d'apprentissage en ligne d'un stagiaire.

****Résumé long****

Pour une grille d'évaluation du stage d'une classe adaptée en ligne

Plusieurs professeurs et étudiants ont dû s'adapter rapidement à l'enseignement à distance mis en place de toute urgence sans préparation ni transition. Alliant numérique et didactique la grille de référence comprend plusieurs tâches que le stagiaire doit apprendre à effectuer. De même pour le maître de stage qui doit observer/évaluer une ou plusieurs leçons présentées au cycle primaire par la stagiaire à la fin de la 3ème année de licence en éducation. Ces deux dernières années, la majeure partie de l'enseignement s'est faite à distance dans toutes les régions libanaises. Comment le stage d'observation a pu se faire en ligne et sans aucune préparation de la part des stagiaires, des maîtres de stage et des établissements d'accueil ? A quel point l'avènement de ce nouveau type de stage va-t-il cibler les acquis d'apprentissages nécessaires à bien former nos futurs enseignants du cycle primaire au Liban ?

Les programmes de préparation des enseignants ont connu une énorme réforme, passant d'une approche basée sur la théorie à une approche mixte théorie pratique constructiviste qui assure une meilleure préparation des enseignants (Chatila & Abou Ali, 2016). Dans cette perspective, des chercheurs comme Perrenoud (2001) et Kostter et al. (2005) ont développé des compétences professionnelles que les enseignants en formation initiale devraient développer et démontrer une bonne acquisition et utilisation (Morisin, 2011) et ont considéré la formation d'enseignants compétents et professionnels comme l'objet principal de tout programme de préparation initiale des enseignants (Tardif, 2001).

Choix du sujet

Étant maître de stage de plusieurs niveaux à la faculté où nous travaillons, nous avons remarqué qu'il y a eu un grand écart entre la façon d'évaluer nos stagiaires et la façon dont ils/elles ont été formés même que le même modèle ou la même grille d'évaluation étaient utilisés. En fait nos stagiaires ont fait une multitude d'observations en présentiel mais une fois qu'ils/elles s'apprêtaient à donner ses 3 macro leçons en classe de primaire dans leurs établissements scolaires respectifs, la situation du pays s'est détériorée et ils ont dû les donner à ses collègues en forme de micro leçon. Que ce soit pour les micro ou macro-leçons, la grille d'évaluation est restée la même pour tous les maîtres de stage, ce qui signifie un manque de fiabilité car comment peut-on évaluer d'une même façon une leçon donnée dans deux cadres tellement différents ?

D'où vient, le but de cette recherche qui est de développer une grille d'évaluation ou une rubrique basée sur les Normes ISTE (International Society for Technology in Education) pour les Educateurs du point de vue numérique. Et basée en même temps sur les compétences traditionnelles d'un stagiaire chez Perrenoud, (2001) pour déterminer sa validité et fiabilité du point de vue pédagogique. L'analyse de cette recherche pourrait servir de référence à l'évaluation et au développement des compétences en ligne enseignants apprentis. Une nouvelle grille d'évaluation et d'observation adaptée à l'enseignement en ligne servirait à mieux cibler les nouvelles compétences requises d'un stagiaire et leur gestion de classe en ligne.

Posture de population visée

Notre étude expose les résultats de 10 entretiens effectués auprès de maîtres de stage à travers une méthode qualitative dans le but de repenser leur façon d'évaluer les pratiques d'apprentissage et ce qu'ils ont mis en place comme réajustements et une proposition d'outils conceptuels et opératoires se révélant utiles dans la conduite des pratiques de stage post Covid-19 et post la crise à multifacettes du Liban. Il leur a été demandé de réfléchir sur les objectifs et les finalités du stage pour voir si avec les grilles traditionnelles, les pratiques de stage en ligne étaient toujours valables. La collecte des données s'est faite par e-mail entre la fin de l'année scolaire passée et l'été 2021, ce qui veut dire après les 3 grandes crises du Liban. L'apport obtenu de la fiche d'évaluation d'un maître de stage sera inclus dans nos recommandations. Les réponses de quelques maîtres de stage sont venues telles quelles ; Roula ; « Tout ce qui se rapporte à la méthodologie et à l'attitude du stagiaire doit être modifié relativement à l'exigence de l'enseignement en ligne ex (autres techniques utilisées, simulation, vidéos, etc...) Donc les fiches doivent être travaillées en conséquence et ne peuvent pas rester les mêmes ».

Sonia : « Il vaut mieux construire de nouvelles fiches adaptées à l'enseignement en ligne vu que le design pédagogique, les apprentissages visés, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation relatives à cet enseignement ne sont pas les mêmes que dans un enseignement en présentiel ».

Analyse

Pour garantir un enseignement supérieur de qualité, les universités sont tenues de fonctionner selon les critères d'efficacité, d'efficience et d'excellence (Serdyukov, 2017). Le but de cette étude était de construire et de valider un outil pour répondre au besoin d'un instrument fiable et valide pour mesurer les éléments sur les compétences en ligne des enseignants en formation tout en complétant leurs cours pratiques à l'université du Saint Esprit-Kaslik pour une évaluation objective de la performance pédagogique des apprenants. L'outil instrument se composait d'une grille adaptée à trois niveaux (planification, mise en œuvre de la leçon et réflexion), ainsi qu'une section de commentaires et de rétroaction. Ce nouvel outil ou cette grille réajustée sera configuré sur E-learning (plateforme de l'USEK) ainsi qu'un portfolio spécifique à chaque étudiant ou il pourra poster ses fiches d'observation, ses fiches de préparation et même son cahier-journal au fur et à mesure pour une évaluation systématique du maître de stage qui lui aussi aura mis sur Forum une série de vidéos adapté au niveau des étudiants.

La grille réajustée est conçue pour mesurer le développement des compétences et la pratique des enseignants en formation initiale au cours des stages pratiques et vise à suivre le progrès de la pratique d'observation et d'évaluation en ligne. En raison de l'importance du développement de la pratique réflexive dans le programme de formation des enseignants, qui est intégré dans le cadre de l'étude, notre chercheuse a conçu la grille en suivant le modèle de pratique réflexive des experts maîtres de stage et du cadre conceptuel des normes ISTE pour les éducateurs. La grille a été construite par un groupe d'éducateurs, membres du personnel du département de l'éducation, qui sont impliqués dans les programmes de stage, principalement les coordonnateurs de stage représentant tous les départements. La grille a été récemment pilotée et testée par 23 stagiaires de la faculté. Des modifications mineures ont été apportées en conséquence.

La grille réajustée se compose toujours de 3 parties principales. Avec les ajouts nécessaires à l'observation et la posture du stagiaire en ligne cette fois-ci ainsi qu'un feedback au bas de la grille. (Voir annexe dans l'article principal)

Mots-clés : Modalité d'évaluation, pratiques d'urgence, motivation, défis, obstacles

Références bibliographiques

- 1) Brigitte Albero. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. G. Lameul, C. Loisy (coord.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*. De Boeck, Chapitre 1, 27-53, 2014. hal-01713913
- 2) Audet, Lucie (2011). *Les pratiques et les défis de l'évaluation en ligne*. REFAD ; www.refad.ca
- 3) Beche Emmanuel et Schneider Daniel (2019). *Etat des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance*. Distances et médiations des savoirs, 27, 2019. <https://doi.org/10.4000/dms.3910>
- 4) Briccia, V., & Carvalho, A. M. P. D. (2016). Teacher competencies and training for science education in early years of elementary school. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 18(1), 1-22.
- 5) Chatila, H., & Abou Ali, I (2016). The development of pre-service science teachers' reflective practice at the Lebanese University Faculty of Education. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 4, 33- 45.
- 6) ISTE Website
- 7) Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2005). Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching et Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- 8) Moreno-Murcia, J., Torregrosa, Y. S., & Pedreo, N. B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 54-61.
- 9) Morissini, M. C., Cabrera, A. F., & Felicetti, V. L., (2011). Professional development of pedagogues: Competencies et quality indicators. *JISTE* 15 (1), 42- 49.
- 10) Peraya, Daniel et Claire Peltier (2020). Ce que la pandémie a fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et Médiations des Savoirs*, 30, 2020. <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- 11) Perrenoud, Ph (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement*. Paris: esf éditeur.
- 12) Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, et what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4- 33.
- 13) Tardif, M (2001). Pre-service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms et new trends towards effective professional training. Pan-Canadian Education Research Program Symposium
- 14) Zakaria, Norma (1995). *Formation des enseignants de français de langue seconde : recherches théoriques et pratiques pédagogiques*. T.2 Pour un nouveau programme de formation au Liban. Dar'oun : A. Rouhana Chemali.

(COM n°92) La triangulation des données est un outil innovant pour la pluralité d'évaluation en éducation

Hajar Maymoun

****Résumé court****

Les capacités autorégulatrices, les capacités cognitives sous-jacentes et les capacités affectives se manifestent de manière différente : actions, comportements stratégiques, pensée à haute voix, croyances motivationnelles, métaconnaissance, sentiments, productions écrites (Zimmerman, 2000 ; Boekaerets, 1997). L'évaluation de ces capacités en contexte naturel d'apprentissage est une évaluation dynamique et « vigilante » qui doit recourir à une méthode de triangulation des données issues de différents techniques de récolte des données : performance en tâche, observations directes, traces des productions écrites et entretien. La méthode de triangulation des données de nature clinique repose sur une évaluation approfondie et multidimensionnelle, et ce dans des contextes d'évaluation différents. Il s'agit de suivre le comportement d'apprentissage de l'enfant à la maison, à l'école, en classe, en situation de résolution de problèmes mathématiques tout en concentrant principalement sur le domaine cognitif, et nous penchons en considération également le domaine affectif, comportemental, langagier, motrice et médical de cet apprentissage. Dans ce but, nous avons adopté une approche qualitative dont la technique de constitution de l'échantillon était par un choix non probabiliste selon les critères suivants : les élèves doivent intégrer le cycle terminal de l'enseignement primaire, bien précisément les classes des mathématiques et manifestent des difficultés en mathématique. La taille d'échantillon est fixée à 9 élèves, fréquentant une école de l'enseignement public marocain. La méthodologie consiste à passer un entretien d'explicitation et s'appuyer également sur les techniques d'observation directe et d'analyse des traces écrites d'un élève en situation de réalisation d'une tâche des mathématiques. Les principaux résultats de l'analyse des cas individuels démontrent que la méthode de triangulation des données fournit des données suffisantes sur le fonctionnement, les potentiels et les difficultés de l'élève dans l'exécution d'une tâche des mathématiques. L'élaboration d'un profil détaillé de chaque élève a facilité la conception de notre programme d'intervention et sa mise place dans la période étalée de Mars 2021 au juin 2021.

(COM n°93) Entre plans de pilotage dans l'enseignement obligatoire et plans d'action dans l'enseignement supérieur : regard croisé sur les dispositifs d'évaluation de la qualité et les politiques éducatives en Belgique francophone

Luc Canautte

****Résumé long****

Synthèse de recherches et d'analyses

Méthodologiquement, nous nous baserons sur les ESG (The Stetards et guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area). Les conclusions de l'analyse transversale des évaluations institutionnelles de l'AEQES (Agence pour l'évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur) auxquelles nous nous référerons appuieront les balises méthodologiques retenues.

Par notre contribution, nous visons à rendre compte des synergies qui sous-tendent l'évaluation des systèmes propres à ces deux types d'enseignement au niveau macrocontextuel, en nous fondant essentiellement sur la mise en place de procédures d'assurance qualité.

Cette vision de l'évaluation des enseignements à différents niveaux rend compte de plusieurs finalités : estimer la productivité grâce à des indicateurs quantitatifs entre autres, mais aussi permettre aux pouvoirs organisateurs et aux établissements de s'assurer d'une cohérence maximale, opératoire et régulateur de l'ensemble des processus. Une analyse SWOT et d'autres modèles tels que celui de l'EFQM (European Foundation for Quality Management), s'articulant autour des ESG offrent divers modèles pour diagnostiquer les forces, repérer les points d'attention, mieux comprendre les attentes et les besoins, réaliser des analyses transversales des clusters d'enseignement et rapporter au monde politique quelques recommandations pouvant utilement concourir à l'amélioration de l'offre de formation.

Dans ce cadre, les institutions disposent d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de leur pilotage stratégique. Selon la formule consacrée des ESG : " Les parties prenantes internes développent et mettent en œuvre cette politique par le biais de structures et de démarches appropriées, tout en impliquant les parties prenantes externes. "

Ces politiques et les démarches associées doivent constituer les piliers d'un système d'assurance qualité cohérent au sein d'une institution, constituant un cycle d'amélioration continue et contribuant à son devoir de reddition des comptes. Ce positionnement engage le développement d'une culture de la qualité dans laquelle toutes les parties prenantes internes se trouvent investies et s'engagent des lors en faveur de l'assurance qualité à tous les niveaux de l'institution.

De manière générale, les politiques d'assurance qualité sont plus efficaces lorsqu'elles reflètent la relation entre les différentes missions dont les établissements ont la charge (recherche, l'apprentissage et l'enseignement, aide à la collectivité) et tiennent compte du contexte national ou communautaire dans lequel se situe l'institution, du contexte de l'institution elle-même et de son approche stratégique. De telles politiques doivent permettre de soutenir les fondements du système d'assurance qualité au travers des choix et actions des départements, facultés, sections et unités organisationnelles ainsi que de la direction de l'institution, des membres du personnel et des étudiants, afin qu'ils assument leurs responsabilités en matière d'assurance qualité.

Ces politiques s'expriment également par des exigences fortes et constantes, comme l'intégrité et la liberté académique, la vigilance envers la fraude académique, la protection contre toutes les formes d'intolérance ou de discrimination envers les étudiants ou le personnel ou encore les efforts pour une implication des parties prenantes externes dans les démarches d'assurance qualité. En Belgique

francophone, l'évaluation macro-institutionnelle a révélé l'importance de l'implication de ces partenaires grâce à des formes diverses et variées de gouvernance participative, comme des comités consultatifs associant des représentants des employeurs.

Plusieurs éléments contribuent par ailleurs à instaurer une culture institutionnelle d'autoévaluation fortement orientée vers l'amélioration continue des processus : la définition de perspectives à long terme portées par des politiques sectorielles, par exemple en matière d'égalité, de diversité, de durabilité ; la validité et la fiabilité des données collectées ; ou encore l'existence d'espaces de partage des pratiques éprouvées s'agissant d'opérations internes et aussi externes (réalisées au niveau d'autres établissements d'enseignement supérieur en FWB).

Ces bonnes pratiques n'ocultent toutefois pas des fragilités observées par les experts nationaux ou internationaux. En outre, une vision souvent restrictive de la qualité, ciblant essentiellement les programmes et non l'ensemble des activités offertes, nuit à la nécessaire assimilation de tous les éléments mobilisés (instances de gouvernance, ressources humaines et financières, moyens techniques, etc.) venant en appui du fonctionnement global des établissements. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles les moyens confiés aux qualiciens de l'enseignement pour assurer leur mission ou les outils de reporting et les tableaux de bord font si cruellement défaut.

Mots-clés : Assurance qualité, ESG, culture qualité, bonnes pratiques, EFQM

(COM n°94) Evaluer les compétences d'un stagiaire est-ce uniquement se centrer sur sa gestion des apprentissages

Agnès Deprit et Catherine Van Nieuwenhoven

****Résumé court****

La visée de cette contribution, qui s'inscrit dans l'axe 1 du colloque, est de questionner l'agir évaluatif du formateur dans le contexte d'alternance de la formation des enseignants (Nitonde & Paquay, 2011). Son objectif est de présenter les résultats d'une recherche qui aborde l'avant-stage comme un moment important dans le développement professionnel du futur enseignant, riche d'indices sur sa professionnalisation (Charles, 2014).

Si le jugement évaluatif des compétences d'un stagiaire conduit le formateur à prendre une décision finale à partir d'"une série de jugements d'appréciation partiels et provisoires " (Maes et al., 2019a, p. 542), il semble se baser principalement sur la gestion des apprentissages en classe. La compétence à planifier est souvent laissée-pour-compte ou mesurée en se référant à la trace écrite qui n'est qu'un reflet imparfait du processus réflexif qui s'y opère (Scheepers, 2014). Or, planifier est une tâche du métier (Charlier, 1989) apparentée à la résolution de problèmes (Leplat, 2006) et nécessitant toute une série de décisions qui participent à l'élaboration des plans détaillés (Portelance & D'Amours, 2020). L'appréhender dans sa complexité permettrait de déceler à la fois la capacité du stagiaire à se responsabiliser pour transférer les savoirs appris dans la pratique (Caron & Portelance, 2017) et sa compréhension du contexte de stage qui l'amène à apporter des régulations au pilotage didactique (Allal, 2007).

Nous avons suivi douze étudiants durant leurs trois années de formation d'instituteurs primaires. A partir des photos prises pour illustrer tout ce qu'ils font et qu'ils préparent une leçon, nous avons mené des entretiens de remise en situation sur la base de traces matérielles pour mettre au jour leur démarche. Quatre profils planificateurs ont émergé des analyses qualitatives et questionnent les indices pertinents à récolter, dès l'avant-stage, pour éclairer le jugement évaluatif du formateur (Maes et al., 2019b).

Mots-clés : planification, stage, formation des enseignants, professionnalisation, jugement évaluatif

(COM n°95) L'autoconfrontation en tant que levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignantes

Mounifa Assaf et Maria Habib et Suzanne Abdul-Reda Abourjeili

****Résumé court****

Pour développer les compétences des enseignants, les instances académiques au Liban ont instauré un programme de formation continue pour répondre aux besoins du terrain, mais qui n'a pas abouti à ses finalités. En tant que chercheuse en éducation nous voulions substituer l'image mécaniste de « l'enseignant » applicationniste » à celle du « praticien réflexif », qui contribue, avec le formateur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique. Nous avons alors mené une étude dans un établissement scolaire public au Liban Nord. Notre question est la suivante : ***Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel ?***

L'équipe s'est formée de trois chercheuses qui ont piloté le projet et de deux formatrices qui ont accompagné les sept enseignantes avec une surveillante générale. Nous avons mené en amont un entretien de positionnement et en aval des entretiens au terme du projet pour l'analyse et l'interprétation. Chaque enseignante a réalisé deux à trois séances d'auto confrontation dépendamment de la fermeture des écoles.

Nos résultats révèlent que l'auto confrontation contribue efficacement au développement des pratiques en classe qui est à la base du développement professionnel avec quelques nuances toutefois. Alors que certaines enseignantes se cantonnent dans le statut de « femme/enseignante » dont le pouvoir d'agir se limite aux prescriptions institutionnelles, d'autres affirment que l'analyse individuelle leur permet d'identifier les perspectives de transformation faisant preuve de résilience et envisageant des stratégies de détournement des difficultés et de renouvellement de l'activité.

La nécessité de mettre en place un cadre d'évaluation pour la formation continue et de développer le suivi des enseignants dans les écoles pour une restructuration du fonctionnement du système éducatif s'avère indispensable.

****Résumé long****

Avec les réformes, enseigner nécessite la maîtrise de compétences pour répondre à la complexité du métier. Parler donc de **formation continue** devient une banalité Elle n'est pas seulement le droit au développement personnel dont dispose chaque individu, elle est également un devoir qui s'impose à chacun dans sa dimension de développement professionnel.

A cet effet, le CRDP et d'autres instances académiques ont pris l'initiative d'instaurer un programme de formation continue pour répondre aux besoins du terrain. Les écoles engageaient les enseignants dans un projet collectif pour innover dans leurs pratiques ce qui impacterait la construction des apprentissages des élèves. Force est de constater que ces projets ne menaient pas efficacement à leur finalité. Les enseignants continuaient à reproduire les mêmes schèmes habituels.

Relever le défi que pose la réussite scolaire de tous les élèves pose problème aux enseignants dans le secteur public libanais. Les enseignants du cycle primaire éprouvent en général des difficultés professionnelles en raison des conditions difficiles de travail au sein de leurs établissements d'une part, et du manque de suivi d'autre part.

Dès lors, nous avons choisi de mener cette étude de cas dans le cadre d'un établissement scolaire public situé au Liban-Nord. La question de recherche que l'équipe du projet se pose est la suivante :

Dans quelle mesure l'analyse individuelle et collective par des enseignantes du secteur public de leur propre activité par le biais de l'auto-confrontation, pourrait-elle développer leur pouvoir d'agir et promouvoir leur développement professionnel ?

Notre recherche-action soulève des questions et des enjeux associés aux évolutions scientifiques en matière de professionnalisation des enseignants et de ses défis (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Nous supposons que l'auto-confrontation est un levier pour développer le pouvoir d'agir des enseignants. Elle s'inscrit dans un mouvement de substitution de l'image mécaniste de « l'enseignant applicationniste » à celle du « praticien réflexif » qui contribue conjointement avec le formateur, au développement de la pratique. Nous substituons ainsi le savoir d'expérience de l'enseignant, au savoir épistémologique du formateur. Nous voulons reconnaître à l'enseignant une « compétence d'acteur en contexte » qui serait à la base de son développement professionnel et personnel. Notre initiative a visé à développer la capacité des professionnels à opérer eux-mêmes des transformations des situations de travail. Elle permettrait ainsi de mobiliser les acteurs autour des mutations du travail et de renforcer leur capacité de créer de nouvelles normes de travail et de fonctionnement vital.

Trois types d'acteurs ont pris part à cette recherche-action :

- **Notre population cible** formée d'une surveillante générale et de sept enseignantes volontaires du cycle primaire, diplômées dans une des matières disciplinaires enseignées mais qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'enseignement en sciences de l'éducation. Leur statut professionnel est instable, ce qui se répercute sur leur bien-être professionnel. Dans ces conditions précaires, elles se limitent à l'exécution de tâches imposées. Leur enseignement est magistral et elles reproduisent le même modèle traditionnel d'enseignement auquel elles étaient exposées lors de leur scolarité.
- **Deux Formatrices/ Tutrices** dont le rôle était d'accompagner les enseignantes dans les évaluations des auto-confrontations, pour les mener à jeter un regard critique sur leurs pratiques pédagogiques
- **Trois chercheuses** qui ont piloté le projet afin d'aménager la méthode de recherche dans le contexte de la formation. Travailler à comprendre comment s'opère la transformation de la pratique quotidienne de l'enseignant via l'auto confrontation et l'analyse de l'activité *in situ* était leur visée essentielle.

Notons que nous avons construit notre projet en plusieurs étapes : En amont, après avoir établi la communication avec notre population, nous avons conçu des entretiens préliminaires pour recueillir des données personnelles et professionnelles et en aval, des entretiens en termes de projet pour analyser et interpréter nos résultats. Ils révèlent que l'auto confrontation contribue efficacement au développement des pratiques en classe qui est à la base du développement professionnel. Les propos de la SG affirment que le fait de revivre et de re-décrire l'activité initiale en présence du formateur a contribué au développement de l'esprit critique des enseignants.

En effet, le développement de possibles nouveaux serait « *comme le résultat d'une reconceptualisation de ses expériences quotidiennes* » (Engeström, 2001). Il s'agit d'envisager la conscience « *non pas comme quelque chose d'uniquement passif, contemplatif et réceptif mais comme un processus* » (Vygotsky, 1997), car « *avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues* » (Vygotsky, 2003). Aussi, le retour des enseignantes sur les images enregistrées a renversé la situation. Elles sont devenues observatrices alors qu'elles étaient soumises au regard d'un observateur. « *J'ai été bouleversée en voyant les tristes visages des élèves à qui je n'ai pas donné la parole* » rapporte une

enseignante. Ce regard porté par « soi-même » sur « soi-même » a contribué largement à une prise de conscience qui a apporté des modifications essentielles dans la pratique. A ce propos, la SG a remarqué un changement du comportement des enseignantes à l'égard des élèves sur plusieurs niveaux. Les enseignantes ont pris conscience de la complexité de l'acte de l'enseignement qui ne se réduit pas à un « enseignant qui explique » et un « élève qui écoute ». Désormais, elles réfléchissent au rapport réel entre pratiques efficaces et produits en termes de performance de l'élève, et là c'est le point le plus important qui est à la base des innovations attendues.

A issue de cette recherche nous mettons l'accent sur la nécessité de professionnaliser la profession enseignante, de mettre en place un cadre d'évaluation pour la formation continue et de développer le suivi des enseignants dans les écoles. Dans cette perspective, une restructuration du fonctionnement du système éducatif, une reconsidération du pilotage de ce système s'avère indispensable pour contribuer au développement de méthodes d'intervention, d'outils d'analyse pour un enseignement de qualité et une meilleure réussite des élèves.

Mots-clés : développement du pouvoir d'agir, analyse de l'activité, auto-confrontation, transformation

Références bibliographiques

Brougère et Bézille, (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160, sous la direction de M.Frédéric Saujat et Mme Christine Félix

Bruno, F, (2015). Thèse sur l'Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants. Université d'Aix-Marseille.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF. DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01

Clot Y., Leplat J., (2005). *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail*, (vol.68). URL : www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm

Clot Y., & Fernetez, G. (2005). *Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS*. @ctivités, 2 (2), 69-78.

Bertone, S., et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01461899>

Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : approche développementale. In G. Valléry & R. Amalberti (Eds.). *L'analyse du travail en perspectives*. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>

Clot, Y. (2011). *Théorie en clinique de l'activité*. In Maggi, B. (Eds). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.

Clot, Y, Faïta, D., Fernetez, G., et Scheller, L., (2000) « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité >>, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 2-1 |, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 08 novembre 2015. URL : <http://pistes.revues.org/3833>

Clot, Y., Kostulski, K., Litim, M. et Plateau, S. « L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité ». *Activités* [En ligne], 8-1 | avril 2011, mis en ligne le 15 avril 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2456>

Duret, M. (2008) *Un programme de recherche technologique en formation des adultes*. *Education et didactique* vol 2 - n°3. *Varia*, p 97-121.

Duret M., et Veyrunes. P. (2005). *L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation*. In : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14, 2005. *Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes*. pp. 47-60 ;

Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ?* www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_24_1_1409_t1_0165_0000_2

Gaudin, C. (2014). *La vidéoformation dans tous ses états : Quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* Conférence de consensus. Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle », La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ? Lyon, France, 23 janvier.

<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/videoformation/conference-la-videoformation-dans-tous-ses-etats-1/videos>

Ria, J-L, et al., « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien », *Education et sociétés* 1/ 2007 (n° 19), p. 133-146

Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *@ctivités*, 8 (1), 129-145.

Leblanc, S, Ria, L., & Veyrunes, P. (2012). 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 Éducation. 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. <http://books.openedition.org/editionsmslh/1930>

-Leblanc, S., (2014). « Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle », *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 30 avril 2019. <http://journals.openedition.org/activites/968> ; DOI : 10.4000/activites.968

Moussay, S. & Méard, J. (2011). Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Moussay, S. & Méard, J. et Étienne, R. (2010). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal) ; Article accepté en mars 2010

Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. ESPE Université Clermont-Auvergne, Laboratoire ACTé, France.

Moussay, S. et Ria, L. (2015) Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos). Colloque de la chaire Unesco des 26 et 27 mars 2015

Paul, M., (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 351 p.

Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/o8-Paquay.pdf

Quintin, J-J., (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet- Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. *Education*. Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal - Grenoble III, 2008.

Ria, L. et Moussay, S. (2015). Former les enseignants au XXIe siècle. Chaire Unesco, mars 2015, Atelier 1 : Auto-confrontations simple, croisée et collective à partir de traces de l'activité enseignante (vidéos, photos).

Rosaen C., Lundeborg M., Cooper M., Fritzen A., & Terpstra M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.

Serres, G., et Moussay, S., Conférence de consensus-dissensus jeudi 12 juin 2014 « Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? ». Laboratoire ACTé (EA 4281), Clermont Université, ESPE Clermont Auvergne.

Vygotsky, L.S. (.../2003), *Conscience Inconscient Emotions*, Paris : La Dispute. hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-00864229/document

Vygotsky L.S., (1960/2014). Structure des fonctions psychiques supérieures. Dans, L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p. 243-268) (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute.

(COM n°96) Étude du potentiel pédagogique et réflexif d'un tableau de bord d'apprentissage dans l'enseignement supérieur

Lejeune Sara et Dominique Verpoorten

****Résumé court****

L'e-learning, la classe inversée, l'apprentissage hybride... ; tout enseignement s'appuyant sur les EIAH donne naissance à une grete quantité de données issues des plateformes. Ces traces sont analysées et synthétisées à l'aide des Learning Analytics (Bonnin & Boyer, 2015), et peuvent être arrangées dans un Tableau de Bord d'Apprentissage (TBA). Le but d'un (TBA) est de renvoyer à l'étudiant une représentation explicite de sa situation et de ses habitudes d'utilisation. Ce cliché vise le développement de l'autonomie de l'étudiant et de son autoévaluation. La présente étude a pour objectif de tester le prototype d'un TBA conçu sur base d'une revue systématique de la littérature (Lejeune, 2020). Les impressions d'enseignants et d'étudiants du supérieur concernant ce prototype ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent qu'un TBA aurait un impact positif sur leurs comportements d'apprentissage, mais plus léger sur leur motivation. La représentation des données sur un TBA a également une certaine importance. Cette étude semble indiquer que la conception et le design d'un tableau de bord devrait se faire en collaboration avec ses utilisateurs.

****Résumé long****

La recherche concernant les données numériques et les façons d'exploiter ces données prend de plus en plus d'ampleur en sciences de l'éducation et de la formation. En effet, les dispositifs d'enseignement incluant des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) sont de plus en plus populaires et ils permettent aux chercheurs et praticiens d'avoir accès à de plus en plus de données numériques. Grâce aux Learning Analytics, ces données, plus couramment appelées traces numériques, peuvent être converties en indicateurs dans le but d'améliorer les apprentissages (Bonnin & Boyer, 2015) pour ensuite être réinjectées dans un Tableau de Bord d'Apprentissage (TBA).

On retrouve donc dans de nombreux dispositifs d'e-learning, de classe inversée, d'enseignement hybride ces TBA qui ont pour objectif d'offrir aux utilisateurs, les étudiants, une représentation limpide, simplifiée et immédiatement intelligible de sa situation académique et de ses habitudes d'utilisation de l'EIAH. L'intérêt majeur de cette représentation pour les utilisateurs serait le développement à la fois de leur autonomie et de l'autorégulation de leurs apprentissages. Face à ses données qui lui sont renvoyées, l'étudiant peut avoir une vision claire sur les contenus acquis ou en cours d'acquisition, ainsi que sur ses comportements d'apprentissage et les possibilités d'autorégulation. Ces informations constituent une base sur laquelle poser un regard d'abord, puis une réflexion qui peut – et devrait – se transformer en action (actionable feedback), augmentant alors le sentiment de contrôle, et, partant, la motivation intrinsèque par rapport aux apprentissages (Bodily & Verbert, 2017).

La présente étude prend appui sur les résultats d'une revue systématique de la littérature dans laquelle l'auteure propose une classification des TBA selon les buts qu'ils poursuivent : TBContenus, TBHabilités, TBAcadémiques et TBEmotions. Afin d'apporter une dimension concrète aux résultats de cette revue, un prototype de TBA a été élaboré pour un cours de physique dispensé à l'Université de Liège aux étudiants de 1ère année de licence/bachelier en médecine, dentisterie et SBIM. Ce prototype a été créé et présenté aux étudiants ayant participé à ce cours durant l'année 2019-2020,

ainsi qu'à des enseignants utilisant en tout ou en partie une plateforme d'apprentissage en ligne pour leur cours, et ce afin de recueillir les impressions de l'échantillon sur plusieurs dimensions :

- la lisibilité, la clarté et la pertinence des informations,
- la clarté et la pertinence des représentations visuelles des informations,
- l'impact possible sur les apprentissages, le ressenti, la motivation, la réflexivité chez les étudiants,
- l'utilité perçue.

Les caractéristiques du prototype du tableau ont été discutées avec l'enseignant référent des cours de physique. Cet enseignant met à disposition des étudiants des outils de remédiation, des ressources textuelles et vidéo, un outil d'entraînement à la résolution, ainsi qu'un simulateur d'examen sur la plateforme eCampus. Trois tests formatifs sont dispensés durant le quadrimestre, à raison d'un par mois. Le simulateur d'examen propose plusieurs quizz de différentes durées et de différents niveaux de difficulté, au fil des chapitres. Si l'étudiant obtient une note supérieure à 50% au test, il obtient une médaille (bronze pour niveau A, argent pour le niveau B, et or pour le niveau C). La difficulté croissante est en lien avec les proportions de questions relevant de niveaux taxonomiques plus élevés. Si l'étudiant a obtenu au moins quatre médailles d'or, il obtient un "Pass", qui lui donne accès à un test en présentiel sur l'entièreté de la matière (autrement dit, un entraînement à l'examen). Une grande quantité de ressources, d'outils de remédiation, de conseils et de soutien des enseignants leur est proposée, parmi laquelle il peut être compliqué de naviguer.

L'objectif de ce prototype de TBA était donc de clarifier et de regrouper les informations, de générer une réflexion chez les étudiants, d'envisager un impact sur leurs actions et leurs comportements d'apprentissage, ainsi que de les guider dans ces actions. L'enseignant référent du cours nous a fait part des éléments qu'il lui semblait utiles d'être représentés.

Grâce à ces échanges, et aux tendances identifiées dans la revue systématique, nous avons pu concevoir un prototype, consistant en quatre images statiques correspondant à trois vues des données des étudiants, et une page d'accueil. Ce prototype a été soumis aux étudiants et leurs impressions ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire.

Les résultats montrent que les participants au questionnaire pensent qu'un TBA aurait un impact plutôt positif sur leurs actions et comportements d'apprentissage, mais ont davantage de réserve par rapport à l'impact sur leur motivation : cela pourrait avoir un effet positif sur celle-ci, mais seulement s'ils atteignent leurs objectifs ou se situent dans la moyenne. De la même façon, l'intérêt de la comparaison avec leurs pairs dépendrait de leur position par rapport à celle-ci, et serait donc à double tranchant.

Il s'agit d'être vigilant quant à la perception de ces éléments, sous peine d'obtenir l'effet inverse à celui recherché (la démotivation), ou de générer un ressenti négatif si l'étudiant est sans cesse face à une représentation visuelle d'une situation qu'il considère comme "négative" (en dessous de la moyenne, en dessous de l'objectif qu'il s'est fixé, en retard dans les contenus...). Les participants ont également un avis sur la manière de représenter leurs données, sur l'organisation que doivent avoir les éléments, et sur ce qui faciliterait leur compréhension. Cela semble indiquer que la conception et le design d'un tableau de bord devrait se faire en collaboration avec ses utilisateurs.

Différentes limites à cette étude doivent être soulignées. Premièrement, les conditions de notre recherche ne nous permettaient pas d'évaluer en amont les besoins des étudiants, ni de les impliquer dans la conception du TBA. Dès lors, nous ne pouvions pas non plus mettre l'outil physiquement dans les mains des étudiants, et n'avons donc pas de réelles données d'utilisation. De plus, au vu de la taille réduite de l'échantillon (n=23), ces tendances n'ont pas de validité transversale, mais s'appliquent à un contexte précis et constituent plutôt une exploration préliminaire, qui pourrait

servir de base à une discussion et une réflexion plus précise sur l'implémentation - sur le long terme - d'un tel tableau de bord au sein de ce cours.

Mots-clés : tudent, facing Dashboard, Learning Analytics, mirroring de traces, Learning Management System, tableau de bord

(COM n°97) Au cœur de la pluralité des contextes dans l'évaluation de l'enseignement d'anglais langue étrangère : exemple de didactique intégrée des langues en contexte diglossique guadeloupéen

Ingrid Jasor et Béatrice Jeannot-Fourcaud

****Résumé court****

Évaluer implique de prendre en compte les contextes d'apprentissage dans lesquels l'élève évolue. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de contexte doit se penser en tenant compte du déjà-là linguistique de l'élève dans la langue cible, mais également du contexte sociolinguistique ainsi que de la façon dont se configurent les langues dans son répertoire langagier. La Guadeloupe se distingue par un contexte diglossique entre deux langues principales : le français, langue nationale et langue de scolarisation et le créole, langue régionale. L'agir évaluatif dans le contexte guadeloupéen présuppose une prise en compte de cet état de fait diglossique mais aussi de soutenir la pluralité des profils scolaires dans la salle de classe, en incluant davantage les élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou présentant des difficultés scolaires. En cela, des pratiques évaluatives plus inclusives permettent de promouvoir une meilleure réussite éducative dans de divers contextes. Notre étude se propose de présenter une intervention didactique visant à promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues en Guadeloupe par le biais de la valorisation du bilinguisme français-créole. Elle repose ainsi sur l'évaluation de compétences grammaticales d'élèves de seconde dans le cadre d'un cours d'anglais langue étrangère (LÉ) dans un lycée guadeloupéen. Sous la forme d'une étude expérimentale entre un groupe test et un groupe témoin, des élèves, dont la pluralité des parcours scolaires est significative, constituent le cœur de l'agir évaluatif contextualisé aux enjeux sociolinguistiques guadeloupéens. À des fins de comparaison entre une séquence de Didactique Intégrée des Langues (DIL) entre l'anglais, le français et le créole et une séquence d'anglais LÉ ordinaire, les pratiques évaluatives représentées dans l'étude sont des outils significatifs de mesure du degré d'acquisition de compétences linguistiques d'une part et sont, d'autre part, révélatrices du besoin de contextualisation des apprentissages dans un contexte de minoration de langue.

****Résumé long****

Évaluer implique de prendre en compte les contextes d'apprentissage dans lesquels l'élève évolue. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de contexte doit se penser en tenant compte du déjà-là linguistique de l'élève dans la langue cible, mais également du contexte sociolinguistique ainsi que de la façon dont se configurent les langues dans son répertoire langagier. La Guadeloupe se distingue par un contexte diglossique entre deux langues principales : le français, langue nationale et langue majeure de scolarisation et le créole, langue régionale. Les deux langues se partagent les espaces discursifs, rendant ainsi compte d'une population globalement bilingue. Les profils langagiers et linguistiques peuvent cependant être extrêmement divers. Par ailleurs, on constate que sont à l'œuvre des processus de minoration à l'égard du créole, particulièrement prégnants chez les enfants (Jeannot-Fourcaud et Anciaux, 2014 ; Jeannot-Fourcaud, 2014). Les conséquences de tensions potentielles entre la langue de l'école et la ou les autres langues de l'élève sont depuis quelques décennies documentées dans différents contextes (Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988 par exemple). Pour le contexte guadeloupéen, Dorville (1994) caractérise ces effets en termes d'insécurité, qui peut être selon les cas communicative, langagière ou linguistique (cf. également Jeannot-Fourcaud, 2016). En outre, le contact de langue, particulièrement intense entre

les deux langues, génère de façon classique en situation plurilingue des transferts de traits entre les deux langues. Il peut en résulter des productions interlectales (Prudent, 2005). Celles-ci, tout en répondant potentiellement à des normes communes de communication, peuvent s'éloigner des normes attendues dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des différentes langues, en particulier en ce qui concerne la langue de scolarisation.

Comment alors appréhender l'évaluation en didactique des langues dans un tel contexte ? Comment l'agir évaluatif dans le contexte guadeloupéen peut-il tenir compte de cet état de fait diglossique et soutenir la pluralité des profils scolaires dans la salle de classe, en incluant davantage les élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou présentant des difficultés scolaires ?

Reposant sur une plus grete intégration des langues du répertoire langagier des élèves, la didactique intégrée des langues (DIL) (Brohy, 2008 ; Cetelier, 2016 ; Cetelier et Castellotti, 2013 ; Wokusch, 2008) offre une approche comparative et analytique de l'enseignement des langues en permettant à l'élève de puiser dans ses connaissances langagières existantes pour l'apprentissage d'une langue additionnelle tout en établissant des liens entre ces langues.

Notre étude se propose de présenter une intervention didactique de DIL visant à promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues en Guadeloupe par le biais de la valorisation du bilinguisme français-créole. Elle repose ainsi sur l'évaluation de compétences linguistiques, grammaticales, d'élèves de seconde dans le cadre d'un cours d'anglais langue étrangère (LÉ) dans un lycée guadeloupéen. Sous la forme d'une étude expérimentale entre un groupe test et un groupe témoin, les élèves, constituent le cœur de l'agir évaluatif contextualisé aux enjeux sociolinguistiques guadeloupéens. La pluralité des parcours scolaires est d'autant plus significative que sont représentés des élèves en classe ordinaire avec différents niveaux de maîtrise et des élèves inscrits dans un dispositif de renforcement de l'anglais.

L'étude a été menée auprès de deux groupes-classes de seconde, de 22 élèves chacun, l'un constituant le groupe test et le second, le groupe témoin. L'expérimentation a consisté en une séquence pédagogique de DIL portant sur une notion grammaticale commune, la différence entre le passé et la notion d'aspect grammatical d'accompli, en anglais, français et créole. A des fins de comparaison, parallèlement à cette séquence de DIL, une séquence d'anglais LÉ ordinaire a été menée. Deux outils de recueils de données ont été utilisés : d'une part des évaluations diagnostiques et des évaluations finales, portant sur la notion grammaticale à l'étude, dans les trois langues (anglais, français et créole) ; et d'autre part, un questionnaire portant sur les représentations des élèves à l'égard des langues, administré en pré et en post-test.

Les pratiques évaluatives utilisées dans le cadre de cette étude permettent d'une part de mesurer le degré d'acquisition de compétences linguistiques. En effet, à partir de la comparaison entre les deux évaluations diagnostique et finale d'anglais entre les deux groupes, on observe une augmentation du taux de réussite plus importante pour le groupe test, puisqu'il augmente de 41% entre le début et la fin de l'expérimentation. Cette mesure quantitative semble ainsi suggérer une meilleure compréhension générale de la notion grammaticale à l'étude. Elle semble également suggérer une évolution positive de l'évaluation dans la langue cible, l'anglais, à la lumière de l'intervention didactique de DIL et des apports connexes dans les deux autres langues, à savoir le français mais aussi le créole.

D'autre part, l'évaluation est ici révélatrice du besoin de contextualisation accrue des apprentissages dans un contexte de minoration de langues (Blanchet, 2005). Rapprochées et analysées dans un contexte didactique particulier, les compétences dans la notion grammaticale commune aux trois langues sont évaluées tour à tour de manière formative (évaluation diagnostique en début d'expérimentation) et sommative (évaluation finale) afin d'observer l'évolution et la portée de l'intervention didactique sur la population participant à l'étude. Dans ce cadre, la démarche

d'évaluation concerne également la prise en compte de l'évolution des représentations à l'égard des langues en présence, et du créole en particulier à partir d'autres éléments tels qu'un questionnaire pré- et post-test. A travers ce questionnaire, les participants des deux groupes ont pu, par le biais d'une combinaison de questions ouvertes, fermées et d'échelles de valeur, donner sens au rapport qu'ils entretiennent avec ces trois langues dans un contexte d'apprentissage d'une langue cible étrangère, l'anglais, qui bénéficie de représentations sociales majoritairement stables et positives (Forlot, 2010).

En questionnant à la fois les compétences linguistiques mais également les représentations sociales à l'égard des langues, dans le cadre d'un dispositif d'enseignement croisé, les réflexions menées dans le cadre de cette étude permettent de questionner à la fois les dimensions culturelles, fonctionnelles et identitaires de l'évaluation (Jorro, 2009). Enfin, ces réflexions soulignent l'importance d'une meilleure prise en compte de la pluralité des contextes au sein même de la conceptualisation de l'évaluation.

Mots-clés : évaluation, enseignement/apprentissage des langues, didactique intégrée des langues, anglais langue étrangère, diglossie français-créole.

Références bibliographiques

- Blanchet, P. (2005). Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 1, 17-47.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- Cetelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116.
- Cetelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans Jacky Simonin et Sylvie Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, 293-318. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français: étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat. Non publiée. Paris 5.
- Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les cahiers de l'Acedle*, 7/1, 97-124.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2016). Insécurité linguistique en contexte scolaire guadeloupéen et perspectives didactiques. *Les Cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe*, 6, 81-85.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2014). Langues et imaginaire en contexte scolaire guadeloupéen. Dans Romain Colonna (dir.), *Des paroles, des langues et des pouvoirs*. Paris : L'harmattan. 201-217.
- Jeannot-Fourcaud, B. et Anciaux, F. (2014). Pratiques, représentations et attitudes linguistiques à l'école en Guadeloupe: éléments pour une didactisation de l'alternance codique. Dans Béatrice Jeannot-Fourcaud, Antoine Delcroix et Marie-Paule Poggi (dir.), *Contextes, effets de contextes et didactiques des langues*, 67-94. Paris : L'harmattan.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans Lucie Mottier Lopez, Marcel Crahay (dir), *Évaluations en tension*, 219-231. Louvain-la-Neuve/Paris : De Boeck supérieur.
- Prudent, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, 359-378. Berne : Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Eds.). (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wokusch, S. (2008). La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, 12-14.

(COM n°98) Les perceptions d'étudiants quant à la notation succès-échec pour soutenir leur développement professionnel: le cas d'un cours de 3^e cycle en pédagogie universitaire

Chantal Tremblay, Marie-Claude Petit, Edith Potvin-Rosselet et Diane Leduc

****Résumé long****

Problématique et cadre conceptuel

Soutenir le développement professionnel et la capacité de praticien réflexif (Schön, 1994) sont des éléments essentiels d'une formation en pédagogie postsecondaire destinée à des enseignants en exercice. Or, le système de notation chiffrée engendre certaines limites pour y parvenir, car cela incite les étudiants à se concentrer sur l'obtention d'une note plutôt que sur le développement de leurs compétences. En souhaitant évaluer davantage pour l'apprentissage (*assessment for learning*) et non uniquement évaluer l'apprentissage (*assessment of learning*) (Black et Williams, 2008; Hétu, 2019), l'équipe de ce projet vise à transformer un programme de 3^e cycle universitaire sur les usages pédagogiques du numérique au postsecondaire pour y implanter la notation succès-échec (NSE). La (NSE) vise à progressivement soutenir les étudiants dans l'atteinte de leurs objectifs d'apprentissage plutôt qu'à les inciter à performer en vue de l'obtention d'une note. De cette façon, nous faisons l'hypothèse que la note qu'ils obtiendrait représenterait leur progression sans négliger ce qu'ils auraient appris sur le plan des contenus (CSÉ, 2018).

Réputée pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants (Jham et al., 2018), alors qu'elle les amène à ressentir un bien-être psychologique, la NSE contribuerait à réduire l'anxiété et le stress que tend à stimuler la notation chiffrée (Spring, 2011; Nyström, 2018). Les pratiques entourant la NSE favoriseraient aussi la motivation intrinsèque à apprendre et l'autorégulation des apprentissages et encouragerait les étudiants à collaborer plutôt qu'à entrer en compétition (White et Fantone, 2010).

Dans ce projet, la NSE se veut d'autant plus pertinente puisqu'elle invite d'entrée de jeu les étudiants à adopter la posture d'un enseignant s'inscrivant selon les principes du SoTL (*Scholarship of Teaching et Learning*) préconisés dans le programme, dans une trajectoire de changement en termes d'expertise pédagogique (Bédard, 2017), plutôt que l'identité d'un étudiant pressentant qu'il doit performer pour obtenir la note chiffrée ou littérale la plus élevée dans son groupe (Doerger et Dallmer, 2008).

Méthodologie

La NSE a donc été implantée dans le premier cours d'un programme de 3^e cycle universitaire en intégration pédagogique du numérique destiné à des enseignants postsecondaires en exercice. Les activités d'apprentissage et d'évaluation ont été revues, pour mettre l'accent sur la progression des apprentissages et le développement de la pratique réflexive. Le rôle de l'enseignant a été adapté, afin qu'il fournisse une rétroaction soutenue, rapide et davantage personnalisée. Les étudiants ont été sollicités pour remplir un questionnaire visant à comprendre leurs perceptions vis-à-vis ce cours (atteinte des objectifs, activités pédagogiques) et la pertinence de la NSE pour soutenir leur apprentissage. Il comportait des questions à échelle de Likert et des questions ouvertes, dont les réponses ont été analysés en suivant une démarche d'analyse de contenu thématique (Miles et Huberman, 2003).

Résultats

Dans l'ensemble, les répondants semblent favorables à la NSE, bien que certaines réserves soient émises. Le contexte de la formation (formation continue créditée) semble contribuer à cette perception positive. La NSE permettrait de focaliser sur le développement professionnel plutôt que sur l'obtention d'une note. Les répondants font souvent référence à des émotions positives lorsqu'ils discutent de la NSE, comparativement à un système de notation traditionnel. La majorité indique que la NSE et les activités d'évaluation ont contribué à atteindre leurs objectifs d'apprentissage, à améliorer leur pratique professionnelle et à développer leur pratique réflexive. Quelques-uns indiquent que cela a développé leurs compétences métacognitives mobilisées durant le processus d'apprentissage.

Toutefois, certains tiennent un discours plus nuancé, qui montre une ambivalence relativement à la NSE, principalement liée au besoin de se situer relativement à l'atteinte des objectifs. Ils évoquent que la note chiffrée sert de point de repère, donc la NSE les empêche de se situer, d'autant plus que certains soutiennent que la rétroaction reçue serait parfois insuffisante pour combler cette absence.

Discussion et conclusion

En somme, les perceptions globalement favorables de la NSE soutiennent sa pertinence dans ce contexte de formation. Quelques pistes pour s'assurer du succès de la NSE émergent de ces résultats. D'abord, le contexte doit être propice et la note ne doit pas avoir une incidence majeure sur le cheminement académique et professionnel des étudiants. Il semble important de réfléchir aux implications d'une NSE au relevé de notes, lorsqu'il est utilisé pour l'admission dans un autre programme ou l'obtention de bourses d'études. L'usage de lettres de recommandations (Spring et al., 2011), ou d'un système avec mentions d'honneur (ex. Facultés de médecine dentaire aux États-Unis) sont probablement à considérer.

Un élément essentiel à considérer lors de l'implantation de la NSE est la refonte complète des évaluations et, conséquemment, des activités d'apprentissage en s'assurant de leur cohérence et d'un alignement pédagogique. L'adaptation de la finalité des évaluations (en soutien à l'apprentissage) et des objets évalués (apprentissage et progression) contribuent à la pertinence de la NSE en amenant les étudiants à progresser selon leur bagage initial. Les évaluations visent donc à soutenir cette progression, et la rétroaction les orientent vers les prochaines activités. Le succès ou l'échec ne sont alors plus associés à des critères normatifs et la réussite est définie au sens de Romainville et Michaut (2012).

La NSE implique de repenser le rôle de l'enseignant pour qu'il fournisse une rétroaction fréquente, contextualisée et personnalisée. Ainsi, les étudiants peuvent se situer et déterminer ce qu'ils doivent améliorer, tant en termes d'apprentissages que d'actions à prendre pour atteindre leurs objectifs. Nos résultats suggèrent que la rétroaction est cruciale, car elle constitue l'outil le plus adéquat pour les aider à se situer. L'usage de grilles avec des descriptifs clairs des attentes et des conditions de succès serait à intégrer, pour préciser les commentaires de l'enseignant et bonifier la rétroaction.

Bref, ces résultats globalement positifs nous encouragent à maintenir la NSE dans ce cours et à poursuivre cette transformation dans le programme, tout en considérant les recommandations des étudiants pour les aider à se situer. Nous continuerons de documenter les perceptions des étudiants, afin de poursuivre la recherche sur les facteurs qui contribuent au succès de la NSE.

Références bibliographiques

- Bédard, D. (2017). *L'habitus – L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus de l'homo pedagogicus*, dans Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences (Pelletier, P. et Huot, A. dir.). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec, Québec : Le Conseil.
- Deering, T. (2011). How should we evaluate student teachers? *Critical Questions in Education*, 2(2), 66-73.
- Doerger, D. et Dallmer, D. (2008). Maintaining high standards in a Pass/Fail practicum. *International Journal of Learning*, 15(5), 173-177.
- Hétu, M. (2019). Évaluer pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. 32(4), 3-11.
- Jham, B. C., Cannella, D., Adibi, S., Austin, K., Allareddy, V. et Petrie C. S. (2018). Should Pass/Fail grading be used instead of traditional letter grades in dental education? Two viewpoints. *Journal of Dental Education*, 82(12), 1258-1264.
- Nyström, K. (2018). When students are allowed to choose: grading scale choices for degree projects. *Studies in Higher Education*, 43(11).
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abetons dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/reussite-echec-et-abeton-dans-l-enseignement-supe--9782804168681.htm>
- Saint-Jean, M., Lafranchise, N., Lepage, C. et Lafortune, L. (2017). *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing. Accompagner, former et professionnaliser*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit de l'anglais par J. Heynemet et D. Gagnon-Heynemet. Montréal : Éditions Logiques.
- Spring, L., Robillard, D., Gehlbach, L. et Moore Simas, T. A. (2011). Impact of Pass/Fail grading on medical students' well-being et academic outcomes. *Medical Education*, 45, 867-877.
- White, C. B. et Fantone, J. C. (2010). Pass-Fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advance in Health Science Education*, 15. 469-477.

(COM n°99) Les pratiques déclarées d'évaluation formative dans l'enseignement fondamental à la lumière de la théorie du comportement planifié

Mélanie Tinnes-Vigne, Débora Poncelet et Christophe Dierendonck

****Résumé court****

Dans la présente communication, nous rendons compte d'une étude qui mobilise la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985, 1991, 2002, 2006) pour tenter d'expliquer ce qui pousse les enseignants de l'école fondamentale luxembourgeoise à adopter plus ou moins fréquemment des pratiques d'évaluation formative. Plusieurs centaines d'enseignants ont répondu à un questionnaire dans le cadre d'une consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale. Les réponses des enseignants aux items évaluant les dimensions étudiées (attitudes, normes subjectives, contrôle comportemental perçu, intention d'adopter le comportement, comportement-cible) ont été calibrées via le modèle de réponse à l'item à un paramètre, puis soumises à une analyse en pistes causales. Conformément à la théorie du comportement planifié, les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu envers l'évaluation formative sont significativement associés à l'intention d'adopter des pratiques d'évaluation formative et à la fréquence de ces dernières en classe.

****Résumé long****

Dans les écoles fondamentales au Luxembourg, le recours aux pratiques d'évaluation formative est obligatoire depuis la loi scolaire de 2009. L'article 24 de cette loi stipule que l'évaluation est au service des apprentissages et qu'elle poursuit trois objectifs : (1) l'observation du travail de l'élève et l'adaptation de l'enseignement à ses besoins, (2) l'information régulière de l'élève, de ses parents et du personnel intervenant sur les progrès réalisés et (3) la prise de décisions motivées en relation avec la progression de l'élève au cours et à la fin du cycle. A ce jour, aucune étude ne s'est penchée sur la mise en œuvre des différents principes prônés par la réforme de 2009. Nul ne sait dans quelle mesure et sous quelles formes ces principes ont été traduits dans l'organisation des écoles et les pratiques de classe.

Dans la présente communication, nous rendons compte d'une étude qui mobilise la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985, 1991, 2002, 2006) pour tenter d'expliquer ce qui pousse les enseignants de l'école fondamentale luxembourgeoise à adopter ou non des pratiques d'évaluation formative. La théorie du comportement planifié a été utilisée avec succès dans de nombreux domaines pour prédire et expliquer différents comportements (pour une revue, voir Armitage et Conner, 2001). L'intérêt de ce modèle est d'expliquer l'adoption d'un comportement au départ d'un processus cognitif et émotionnel constitué de quatre éléments : (1) les attitudes envers le comportement cible, (2) les normes subjectives en lien avec ce comportement, (3) le contrôle comportemental perçu et (4) l'intention d'adopter le comportement cible. Selon la théorie, l'adoption du comportement est directement déterminée par l'intention et le contrôle comportemental perçu, tandis que l'intention est directement prédite par les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu. Les attitudes envers le comportement cible sont de type affectif (sentiments ou émotions survenant à l'idée d'adopter le comportement) et de type instrumental (valeur associée au comportement, conséquences anticipées si le comportement est adopté). Les normes subjectives renvoient au jugement social et à l'influence que le contexte ou les proches de la personne ont vis-à-vis du comportement cible. Deux facettes sont envisagées : la facette descriptive (adoption ou non du comportement par les autres) et la facette injonctive (attentes des groupes de références quant à l'adoption du comportement). Le contrôle comportemental perçu désigne à la fois le sentiment

d'efficacité ou de capacité de la personne à adopter le comportement cible et le sentiment d'autonomie que la personne a vis-à-vis de l'adoption du comportement.

Plusieurs centaines d'enseignants ont répondu à un questionnaire dans le cadre d'une consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale. Les réponses des enseignants aux items évaluant les dimensions étudiées (attitudes, normes subjectives, contrôle comportemental perçu, intention d'adopter le comportement, comportement-cible) ont été calibrées via le modèle de réponse à l'item à un paramètre, puis soumises à une analyse en pistes causales. Conformément à la théorie du comportement planifié, les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu envers l'évaluation formative sont significativement associés à l'intention d'adopter des pratiques d'évaluation formative et à la fréquence de ces dernières en classe.

Cette communication individuelle de type « *Travaux de recherche* » s'inscrit dans le premier axe thématique du colloque « *L'agir évaluatif en situation scolaire et en formation universitaire ou professionnelle : entre des contextes pluriels ?* ».

Mots-clés : Pratiques d'évaluation formative, attitudes, normes subjectives, contrôle comportemental perçu, intention, théorie du comportement planifié

Références bibliographiques

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. Dans J. Kuhl et J. Beckmann (dir.), *Action control: From cognition to behavior* (p. 11-39). Berlin/Heidelberg, Allemagne, New York, New York: Springer-Verlag.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational behavior et human decision process*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2002, 2006). Constructing a TpB questionnaire: Conceptual et methodological considerations. Repéré à <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.601.956&rep=rep1&type=pdf>

Armitage, C.J. et Conner, M. (2001) Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analytic Review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.



Résumés des communications par posters



(Poster 1) Vers un outil d'auto-évaluation du niveau de développement pédagogique des enseignants : focale sur la recherche-action d'une université française

Charlotte Pourcelot-Capocci, Rana Challah et Emmanuel Sylvestre

****Résumé court****

Afin de soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, le Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique qui abrite l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques a fait le choix d'accroître la reconnaissance et la valorisation de la pédagogie auprès de tous ses enseignants.

En effet, le cœur des travaux de ce jeune service porte actuellement sur le développement professionnel continu des enseignants du supérieur, l'objectif visé par ce poster est donc d'illustrer la pertinence des outils d'enquête élaborés dans le cadre de sa recherche-action « Etudier et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur » (EVES), associés aux travaux sur le développement pédagogique des enseignants de Denis BERTHIAUME et Nicole REGE-COLET (2013) ainsi qu'à l'outil TET-SAT, devraient permettre aux chercheurs impliqués de réaliser un test d'auto-positionnement aboutissant à des pistes de développement professionnel adaptées à chaque profil enseignant.

Lancée en septembre 2020, cette recherche a permis de développer progressivement des outils d'enquête complémentaires qui reposent sur une méthodologie quantitative et qualitative permettant de recenser les pratiques pédagogiques courantes et d'identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants de notre université. Ce poster présentera alors chacun d'entre eux sous l'angle des objectifs poursuivis et des résultats attendus au regard d'apports théoriques et méthodologiques préexistants. Notre souhait est ici de démontrer comment une approche scientifique et plurielle peut être mise à contribution pour : 1) mieux connaître une population ; 2) développer un modèle d'auto-évaluation original ; 3) mettre en place de nouveaux parcours de développement professionnel, personnalisés et s'inscrivant dans la carrière de l'enseignant. Les perspectives accordées à cette contribution s'orientent vers un partage et un essaimage de cet outil visant à valoriser l'investissement pédagogique de tout enseignant du supérieur.

Mots-clés : valorisation de la pédagogie, enseignants du supérieur, outil d'auto-positionnement, développement professionnel, carrière professionnelle.

(Poster 2) L'Analyse de pratique professionnelles un outil indispensable pour le soignant

Marlyne Dabrion

****Résumé court****

En France l'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) est une compétence de l'infirmière lui permettant d'analyser la qualité des soins dispensés et d'améliorer sa pratique professionnelle « *L'analyse des pratiques professionnelles est la narration d'une situation professionnelle vécue, générant une démarche réflexive du sujet à l'égard de ses représentations et de son ressenti sous l'effet du questionnement et de la bienveillance du groupe dans un cadre proposé* » pour accompagner l'évolution de la professionnalité. » Cormier (1996). Assurément, les infirmières détiennent la capacité de s'autoévaluer et d'autoréguler leurs pratiques professionnelles au sein des différents services. Il n'en demeure pas moins qu'une formalisation conduisant à une théorisation reste mineure. Pourtant, il est nécessaire d'examiner l'action du praticien pour y découvrir le savoir caché. La théorisation de ces savoirs expérientiels devient nécessaire pour promouvoir l'APP au sein du collège infirmier. En tant que formateur, nous avons animé des analyses de pratiques en atelier, à partir d'une **méthodologie** dégagée in-situ. L'ambition de notre expérience est de :

- Rapporter les preuves probantes de l'APP, réalisée librement soucieux de nous inscrire dans une démarche de formation permanente afin de :

-Proposer des repères méthodologiques, théoriques et expérientiels aux étudiants encadrés lors de séances d'APP

-Susciter chez les soignants le désir de créer des groupes d'APP afin d'améliorer leur pratique et la communication professionnelle.

L'analyse de pratiques professionnelles est aussi un **impératif pédagogique**. Il s'agit, pour le formateur de « savoir comprendre et analyser ce qu'il fait ».

Dans cette perspective un ouvrage est construit à partir d'une conceptualisation dans l'action. Il propose un contenu didactique destiné à soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'analyse des pratiques professionnelles.

Le processus réflexif utilisé à bon escient privilégie le sens critique dans l'action et sur l'action pédagogique tout en identifiant des références théoriques et expérientielles fiables.

Mots-clés : pratique réflexive, auto-évaluation, méta-analyse, amélioration continue, regards des Pairs

(Poster 3) Les robots de téléprésence en milieu scolaire : présentation du projet de recherche TÉLÉSCOL (TÉLÉprésence mobile en contexte SCOLAire) et des enjeux de l'évaluation

Karine Buard, Sabine Zorn et Jérémie Zytnicki

****Résumé court****

La situation sanitaire a mis en évidence la nécessité de repenser les espaces d'enseignement-apprentissage et de développer une meilleure connaissance des outils numériques déployés en contexte scolaire. Dans cette perspective, la recherche TÉLÉSCOL s'intéresse aux robots de téléprésence proposés à des élèves malades et empêchés durablement de se rendre en classe, afin qu'ils puissent assister à distance à leurs cours tout en interagissant avec leurs camarades et enseignants. Ces robots font l'objet d'une attention particulière dans la mesure où ils se distinguent des applications de vidéoconférence classiques n'autorisant qu'une vue statique des cours ; ils disposent notamment de fonctionnalités comme le pointeur laser, des capacités de zoom. Dans ce poster, nous présenterons le projet TÉLÉSCOL qui vise le suivi et l'évaluation de « Ted-i », un programme ministériel de déploiement de 4000 robots dans les établissements scolaires français. TÉLÉSCOL comprend 3 volets : le premier étudie les modalités de déploiements des robots, le deuxième compare les accompagnements proposés aux utilisateurs, le troisième s'intéresse aux aménagements pédagogiques induits par l'usage des robots. Il s'agira d'appréhender dans quelle mesure et à quelles conditions leur mise en place permet d'assurer la continuité des apprentissages des élèves et leur socialisation. Après une présentation des cadres théoriques mobilisés (*sensemaking* ; Weick, 1995, et *framing* ; De Wulf et al., 2005), nous proposons d'interroger le sens que les acteurs donnent à ce dispositif et ses effets sur les pratiques enseignantes. Les points de vue des équipes enseignantes, des organisateurs académiques et des élèves sont recueillis à partir de questionnaires et de la conduite d'entretiens individuels. S'agissant du lien entre cette étude et la professionnalité enseignante, les concepteurs du projet envisagent que les représentations des enseignants conduisent à de nouvelles démarches pédagogiques. Le développement professionnel des enseignants, enjeu majeur de la transition numérique de l'enseignement, sera discutée.

Mots-clés : développement professionnel, élèves à besoins éducatifs particuliers, enseignement apprentissage, numérique éducatif, robots de téléprésence.

(Poster 4) Évaluation des parcours aménagés dans le domaine des STAPS : une approche pluridisciplinaire

Fanny Dubois, Fatia Terfous et Christine Amans Passaga

****Résumé court****

Depuis la loi du 8 mars 2018 relative à l'Orientation et à la Réussite des Etudiants (loi ORE) visant à répondre à l'hétérogénéité des étudiants et à « *leur permettre de mieux réussir leurs études supérieures* », des dispositifs d'accompagnement sont proposés aux étudiants qui sont affectés par la nouvelle plateforme en ligne Parcoursup au sein d'une formation avec la mention « *Oui Si* ». Si la ventilation des étudiants dans ces dispositifs est faite par le ministère de l'enseignement supérieur, le parcours, quant à lui, est défini par les équipes de formation puisque « *rien n'est dit dans la loi sur le contenu et les modalités de cette formation adventice, dont la définition est laissée entièrement à la charge (et à la discrétion) des universités* » (Beaud, Vatin, 2018, p. 692). Plus particulièrement, dans les UFRSTAPS, certains parcours aménagés ont émergé à la discrétion des équipes. En août 2019, Delignières a tenté une synthèse à l'issue d'une première année de mise en œuvre. Les résultats globaux sont sensiblement positifs : ils montrent d'une part que les élèves ciblés l'étaient à juste titre, et d'autre part une diminution des abandons, des moyennes à la hausse. Cependant, là où le parcours est proposé, il préconise de chercher à faire en sorte « *qu'il gagne en efficacité* » (Publication sur le site de la C3D). À partir de recueils de données quantitatives et qualitatives, notre étude appréhende la mise en œuvre et les effets d'un parcours aménagé créé en 2018 dans un département STAPS. Nous nous intéressons d'une part aux caractéristiques sociodémographiques et aux trajectoires scolaires et sportives des étudiants-e-s concerné-e-s, et d'autre part, aux manières dont les enseignants adaptent leurs interventions pédagogiques face à ce public. Nous postulons ainsi que l'évaluation des parcours aménagés doit passer par une étude pluridisciplinaire associant l'étude sociologique des dispositions des étudiants (rapports à l'institution scolaire, aux savoirs, au sport, etc.) à l'observation in situ des pratiques pédagogiques. Nous présentons ici l'étude et les premiers résultats issus de l'enquête quantitative en cours de réalisation.

Mots-clés : évaluation, STAPS, parcours aménagés, sciences de l'intervention, sociologie.

(Poster 5) Évaluation des effets sur la motivation et le sentiment de compétence d'un enseignement de mathématiques en présentiel ou en virtuel

Célénie Brasselet, Guillaume Gimenes, Hippolyte Gros, Alain Guerrien, Eric Iacono, Charlay Indoumou Peppe et Evelyne Clément

****Résumé court****

L'objectif de cette étude est d'analyser les effets de deux formes d'enseignement – en mode actuel (ou classique, i.e. c'est l'enseignant qui mène la situation d'apprentissage) et en mode virtuel (ou numérique, i.e. l'apprentissage est réalisé sous un format numérique sans l'enseignant) - sur la motivation et le sentiment de compétence en mathématiques. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la Théorie de l'autodétermination (TAD, Ryan & Deci, 2017), qui constitue un apport majeur dans la compréhension des déterminants de la motivation des personnes (Bureau, et al., 2021) ainsi que des conséquences de cette motivation, notamment dans le domaine scolaire (Howard, et al., 2021). Différentes formes de motivation y sont définies allant des formes dites autodéterminées (i.e. réalisation d'une activité sans contrainte, par intérêt, plaisir et satisfaction inhérente à l'activité) à des formes de motivation peu voire non autodéterminées (i.e. réalisation d'une activité avec un sentiment de contrainte et à des fins instrumentales). Dans l'objectif de comparer les effets des deux modes d'enseignement sur la motivation et le sentiment de compétence, 86 élèves répartis en quatre classes de CM2 ont participé à une séquence d'apprentissage en résolution de problème composée de quatre séances en condition « actuel » et quatre en condition « virtuel ». La motivation et le sentiment de compétence étaient mesurés après les séances 2, 4, 6 et 8. L'analyse des résultats est en cours. Ils seront discutés à la lumière de la TAD. Il s'agit de contribuer à une meilleure connaissance des leviers et obstacles aux apprentissages et à la motivation des élèves en lien avec ces formes d'enseignement et plus largement à l'inclusion numérique.

Mots-clés : motivation, sentiment de compétence, dispositif numérique, résolution de problème.

(Poster 6) L'évaluation de la compétence numérique

Normet Roy et Parent Simon

****Résumé court****

En 2018, le Québec s'est doté d'un cadre de référence de la compétence numérique (CN). Subséquemment à ces travaux, de nombreuses initiatives ont vu le jour, comme une progression des apprentissages, des ressources pédagogiques et une plateforme visant l'auto-évaluation de la CN. Alors que certains ont opté pour l'utilisation de questionnaires visant à étudier les usages et les perceptions des participants quant au numérique (Pynoo et al., 2013), d'autres ont plutôt choisi des approches basées sur la performance, c'est-à-dire l'utilisation de mises en situation pour observer la capacité d'effectuer différents types d'opérations (Aesaert et al., 2015). Le cadre de référence DigCompEdu, en Europe propose un outil d'auto-évaluation en ligne permettant aux utilisateurs de se situer et de recevoir une rétroaction pour chacune des compétences (Caena et Redecker, 2019). Dans plusieurs des études visant à mesurer la CN, la validation des outils de mesure semble être un défi (Tondeur et al., 2017) et les mesures auto-rapportées ne reflètent parfois pas la réalité (Hobbs, 2017). L'auto-évaluation de la compétence à partir d'un questionnaire en ligne nous apparaît intéressant, mais soulèvent certains défis. La plateforme Competencenumerique.ca propose des parcours de plusieurs questions, de niveaux de difficulté variés, pour les apprenants, le personnel enseignant et le gret public. Au total, il s'agit de plus de 3 600 items, répartis dans les 12 dimensions. La première année a permis à 273 enseignants et 133 élèves du secondaire de développer leur compétence à partir de deux parcours (1 958 items). Même si l'intention initiale n'était pas de développer un instrument de mesure, nous avons appliqué l'analyse de réponses aux items (discrimination, difficulté) afin de tester les qualités psychométriques de l'instrument. Nos résultats mettent en évidence certains défis inhérents à l'évaluation de la compétence numérique et des pistes intéressantes pour le futur.

Mots-Clés : compétence numérique, outil, évaluation.

(Poster 7) Les représentations des acteurs de la formation BTS en Guadeloupe à l'épreuve du contexte socio-économique local

Élisabeth Odacre

****Résumé court****

L'étude porte sur le fonctionnement en Guadeloupe du Brevet de Technicien Supérieur (BTS), diplôme professionnel français se préparant en deux ans après le baccalauréat, dont les programmes et critères d'évaluation sont nationaux. Les lauréats sont supposés être immédiatement employables, en particulier dans leur environnement géographique local, ce qui peut conduire à des tensions faute d'adaptation possible des prescrits aux différents contextes. Une enquête par entretiens semi-directifs a été réalisée auprès de professeurs en sciences de gestion du BTS. L'objectif était d'appréhender leurs représentations et pratiques déclarées sur l'enseignement en BTS et sur la contextualisation didactique. Les résultats montrent une prise en compte pragmatique du contexte de la formation. Les professeurs, conscients du rôle joué par la contextualisation pédagogique sur la motivation des étudiants, se déclarent néanmoins contraints dans leurs pratiques par l'évaluation nationale du diplôme. Ainsi, se trouve posée la question de la cohérence entre la formation délivrée et l'objectif d'intégration professionnelle locale. Le stage professionnel ayant un rôle important dans cette formation, nous avons étudié comment les représentations des étudiants de BTS évoluent, en relation avec la tension susmentionnée, avant et après le stage professionnel. Une enquête longitudinale par questionnaires a été menée auprès d'étudiants des BTS tourisme et assistant de manager. Les analyses montrent que les étudiants du BTS tourisme restent attachés au secteur d'activité visé, en se questionnant sur la possibilité de travailler en Guadeloupe alors qu'en BTS assistant de manager, une dégradation de la représentation du métier visé est constatée. Le stage conduit à une meilleure connaissance de la situation socio-économique locale, ce qui modifie les représentations des étudiants. Ces résultats révèlent que les institutions concernées pourraient s'interroger sur la contextualisation des prescrits et des évaluations afin d'aider les professeurs à mieux répondre aux besoins de formation exprimés par les jeunes et les territoires.

Mots-clés : enseignement professionnel supérieur court (BTS), relation au contexte d'une formation, représentations, pratiques, stage professionnel.



Liste des intervenants par ordre alphabétique

- Abdul-Reda Abourjeili, S.** Enseignante-chercheuse en Sciences de l'Éducation, Faculté de Pédagogie, Université Libanaise, consultante au CRDP libanais, Beyrouth, Liban et présidente de Lebanese Association for Educational Studies (LAES) [Com N°95]
- Achtaich, N.** Université Hassan II de Casablanca, nachtaich@gmail.com [Com N°62]
- Aharodnik, K.** YVY Research Institute, CUNY Graduate Center, Etats-Unis [Com N°89]
- Albret, J-P.** Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation, jean-patrice.ALBRET@univ-amu.fr [Com N°63]
- Aliss, E.** USIP, Bolivie, [symposium long I2]
- Allen, C.** Université Laval (Faculté de médecine Université Laval Pavillon Ferdinand-Vetry, Québec, christyne.allen@fmed.ulaval.ca [Com N°89]
- Alvarez, L.** Lionel.Alvarez@eduf.fr.ch [symposium long J2]
- Amans Passaga, C.** EIAP – UMR EFTS, UT2J, INU JF CHAMPOLLION, France, christine.amans-passaga@univ-jfc.fr [Poster 4]
- Anciaux, F.** CRREF (EA-4538), université des Antilles, France, frederic.anciaux@univ-antilles.fr [symposium long K1]
- Etré, M.** Université de Liège, [Com N°26]
- Anjou, C.** Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF, université des Antilles) et Université TÉLUQ (anjou.claire@gmail.com) [Com N°82]
- Arapi, E.** Université Laval, Québec, Canada enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca [Com N°13]
- Arba, Y.** Université Hassa II, Maroc, youssefarba080@gmail.com [Com N°87]
- Arcidiacono, F.** HEP-BEJUNE, Suisse, Francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch [symposium long J1]
- Artus, F.** frederique.artus@umons.ac.be, [Com N°21]
- Assaf, M.** ex-Responsable du Centre de Ressources de Tripoli, chercheuse en Sciences de l'éducation, consultante auprès du Bureau de formation au CRDP, Beyrouth. et "French Language Consultant", for QITABI 2 Project / World Learning, mounifaa@yahoo.fr, [Com N°95]
- Atibi, A.** Université Hassa II, Maroc, atibi.azzeddine@outlook.com [Com N°87]
- Aussel, L.** UMR EFTS, Université Toulouse, France, [symposium long A1]
- Avry, S.** (UNIGE-Suisse) [symposium court E]
- Azoury, P.** Université Libanaise, [symposium long K1]
- Babin, M-J.** Vice-Décanat à la pédagogie et au développement professionnel continu. Faculté de médecine, Université Laval (Faculté de médecine Université Laval Pavillon Ferdinand-Vetry, Québec (Québec), marie-julie.babin@fmed.ulaval.ca, [Com N°8]
- Bank, V.** Chaire de Vocationomie, Université de Technologie Chemnitz, Allemagne - volker.bank@phil.tu-chemnitz.de, [symposium long F1]
- Barbier, E.** UCLouvain IPSY Belgique, [Com N°11]
- Barblan, Y.** Swiss Center for Affective Sciences UniGE 7, yves.barblan@unige.ch, [Com N°58]
- Barrière, I.** Molloy College, Long Islet, Etats-Unis, YVY Research Institute; [Com N°89]
- Barro, L.** [symposium long I2]
- Baye, A.** Université de Liège Unité de Recherche EQUALE, ariane.baye@uliege.be [Com N°17, 18, 19, 20]
- Beauset, R.** Université de Mons, [Com N°23, 24]
- Beckmann, E.** [symposium court E]
- Bédard, A.** Bédard, Université du Québec à Montréal, Département de didactique, bedard.alexetre@uqam.ca, [Com N°45]
- Ben Moustapha Diédhiou, S.** Université du Québec à Montréal, Canada, [Com N°80, 81]
- Benyekhlef, H.** Université de Liège Unité de Recherche EQUALE, [Com N°17, 18, 19, 20]

- Berger, J-L.** Université de Fribourg, Suisse, [symposium long A2]
- Bieri, S.** Responsable de la filière de soutien à l'évaluation, Centre des formations (CHUV), Lausanne, Suisse, , soraya.bieri@chuv.ch, [symposiums long I1 et I2]
- Blanchouin, A.** Centre de Recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875) – Université de Brest, Université de Rennes 2, aline.blanchouin@espe-bretagne.fr, [Com N°54]
- Blondeau, M.** , Haute Ecole Galilée, UCLouvain, marc.blondeau@galilee.be,
- Bobillier-Anzévi, R.** HEP Valais, Romaine.Anzevui@hepvs.ch, [symposium long H1]
- Bonbonne, C.** Université des Antilles, CRREF, INSPE de Guadeloupe (Pointe-à-Pitre, France), cathy.bonbonne@univ-antilles.fr, [Com N°77]
- Bonzon, C.** Université de Genève, [Com N°75, 76]
- Born, P.** Doctorante Cifre, [Com N°42]
- Bouab, W.** UCA, Maroc, UCA, Maroc, [symposium long I2]
- Bouche, L.** CHUV, Suisse, [symposium long I2]
- Bouhila, L.** Université Toulouse – Jean Jaurès. UMR MA122, [Com N°32]
- Boumahdi, A.** Faculté des sciences de l'éducation - Université Mohammed V de Rabat, Maroc, [Com N°71]
- Bourdages, R.** UQAM & HEP Vaud, Rosalie.Bourdages@hepl.ch, [symposium long H1]
- Bourdeau, J.** Téléq, Canada, [Com N°82]
- Boutet, M.** , UdeS, Québec, Marc.Boutet@usherbrooke.ca, [symposium long F3]
- Boutillier Kaeser, C.** HEP Vaud, Suisse, [symposium long I1]
- Boutin, V.** viviane.boutin@univ-artois.fr, [Com N°31]
- Boutros, L.** Université Libanaise, [Com N°16]
- Bouzar, F.** Centre Europeen de Recherche en Economie Financière et Gestion des Entreprises, Université de Lorraine, [Com N°33]
- Brasselet, C.** Laboratoire Paragraphe (EA349), Université Paris 8, celenie.brasselet@univ-lille.fr, (Poster 5)
- Bricteux, S.** Université de Liège – aSPe, [Com N°47]
- Brière, F.** UR 4671 ADEF, INSPE Aix-Marseille, France, fabienne.BRIERE@univ-amu.fr, [Com N°57 ; symposium long B1]
- Brière-Guenoun, F.** UR 4671 ADEF, INSPE Aix-Marseille, France, fabienne.BRIERE@univ-amu.fr, [Com N°57 ; symposium long B1]
- Buard, K.** Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes heticapés et les enseignements adaptés. UR7287, Grhapes, [Poster 3]
- Bürgi, V.** , EHB, Suisse, veronika.buergi@ehb.swiss, [symposium long F3]
- Byrne, A.** doctorante, Université Laval ashley.byrne.1@ulaval.ca, [Com N°46]
- Canautte, L.** Haute Ecole Robert Schuman (HERS), Belgique, [Com N°93]
- Cetau, O-S.** Université des Antilles – CRREF (EA4538), Olivier-serge.Cetau@univ-antilles.fr, [symposium long K1]
- Cety, J.** Haute-Ecole Pédagogique du Valais, Suisse, julie.cety@hepvs.ch, [symposium long J2]
- Cantat, A.** [Com N°8]
- Carosin, E.** Institut d'administration scolaire, Belgique, [Com N°47 et 48]
- Carpentier, G.** , Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, genevieve.carpentier@umontreal.ca, [symposium long G1]
- Cavaco, C.** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, UIDEF – Portugal, [symposium long C2]
- Cerda, J.** Chercheuse, Université de Los Angeles, Etats-Unis [Conférencière]
- Chabanal, D.** Université Clermont Auvergne, [Com N°56]
- Chalcou, D.** Rectorat de la région académique de Guadeloupe [Table ronde 2]

- Challah, R.** Université Gustave Eiffel, Rana.challah@univ-eiffel.fr, [Com N°22]
- Chanselme, T.** Activité, Connaissance, Transmission, éducation - Clermont Auvergne – Université Clermont Auvergne : EA4281 – ESPE Clermont-Auvergne, [Com N°56]
- Charbaut, C.** École supérieure des arts Saint Luc, Belgique, [Com N°40]
- Chekira, C.** UMI, Maroc, Rachid Hilal, UCD, Maroc, [symposium long I2]
- Chemsi, G.** Laboratoire Pluridisciplinaire de Science et Technologie d'Information et de Communication et Education. Faculté des Sciences Ben M'Sik. Université Hassan II de Casablanca. Maroc / Observatoire de Recherche en Didactique Interdisciplinaire et Pédagogie Universitaire. Maroc, [Com N°39]
- Chauffriasse, C.** Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole de Toulouse-Auzeville, Université Toulouse - Jean Jaurès, France, [Com N°84]
- Chochard, Y.** , Professeur, PhD., Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Canada, chochard.yves@uqam.ca, [symposium long I1]
- Chopin, Y.** Yves.Chopin@univ-artois.fr, [Com N°31]
- Clément, E.** Laboratoire Paragraphe – Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis : EA349, CY Cergy Paris Université : EA349 – PARAGRAPHES- CY Cergy Paris Université, [Com N°69]
- Coen, P-F.** Université de Fribourg, UNIFR-Suisse, [symposium court E]
- Colognesi, S.** Université catholique de Louvain, stephane.colognesi@uclouvain.be, [Com N°11, 86 ; symposiums long F1, H1, H2]
- Comlan-Gomez, V.** Université Laval, [Com N°46]
- Compère, F.** Institut Saint Laurent de Promotion Sociale, [Com N°40]
- Constenla Martinez, N.** Université de Genève Suisse, [Com N°10]
- Cortessis, S.** Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP – Suisse, [symposium long C1]
- Couturier, C.** Université d'Artois, [Com N°31]
- Crahay, V.** ULiège-Belgique, Université de Liège, Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART – IFRES, [symposium court E]
- Dabrimon, M.** Université Paris V, [Com N°9 ; Poster 2]
- Dachet, D.** Université de Liège Unité de Recherche EQUALE, ddachet@uliege.be, [Com N°17]
- Debars, C.** Université Toulouse Jean Jaurès (Toulouse, France), claire.debars@umontpellier.fr, [symposium long B2]
- Debieve, S.** Université de Mons, [Com N°21]
- Dechamboux, L.** Université de Genève Suisse, [Com N°10]
- Dejaegher, C.** Université de Liège [Com N°26]
- De Lacaze, T.** Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) - Université des Antilles – EA 4538, dlkz.t@wanadoo.fr, [Com N°53]
- Delcroix, A.** Université des Antilles, France Outre-Mer – CRREF (EA4538), antoine.delcroix@univ-antilles.fr, [Conférencier ; symposium long K1 ; Com N°53]
- De Lemos Esteves, F.** Université de Liège, [Com N°67]
- De Lièvre, B.** Université de Mons Belgique, [Com N°5 et 6]
- De Paor, C.** Université Mary Immaculate College – Irlande, [symposium long C2]
- Demont, E.** Université de Liège, Belgique, [Com N°25]
- Demonty, I.** Université de Liège, Belgique, [symposium long A1 ; Com N°38]
- Demorsy, S.** UClouvain, Belgique, demorsysimon@hotmail.com, [Com N°86]
- Demougeoy-Lebel, J.** Université Bourgogne Franche-Comté, [Com N°60]
- Dendary, C.** Université de Mons, [Com N°49]
- Deprit, A.** UCLouvain, Belgique, agnes.deprit@uclouvain.be, [Com N°94]
- Desboeufs, J-C.** , HEP-BEJUNE, jean-claude.desboeufs@hep-bejune.ch, [symposium long D1]

- Descamps, S.** Université de Mons, [Com N°5]
- Deschenaux, A.** Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Suisse, [symposium long C1]
- Deschepper, C.** HE Vinci, Belgique, [symposium long H2]
- Detroz, P.** Président de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education / ULiège-Belgique, Université de Liège, Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART - IFRES), p.detroz@uliege.be, [table ronde 1 ; symposium court E ; Symposiums long A1 et A2]
- Devene, C.** ES ASUR, carole.devenes@es-asur.education, [symposium long G1]
- Didier, J.** Haute école pédagogique Vaud, Suisse, [Com N°50]
- Dierendonck, C.** Université du Luxembourg, [Com N°99]
- Dubeau, A.** UQAM, Canada, [symposium long I1]
- Dubois, F.** EIAP – CRESCO, INU JF CHAMPOLLION, France, fanny.dubois@univ-jfc.fr, [Poster 4]
- Ducrey Monnier, M.** Haute école pédagogique Vaud, [Com N°50]
- Duhamel, V.** valerie.duhamel@univ-lille.fr, [Com N°31]
- Duong Thi, D-T.** Université du Québec à Montréal, Canada, [Com N°80]
- Dupont, P.** Université de Toulouse, [symposiums long H1 et H2]
- Dupuis, E.** Université d'Artois, emmanuel.dupuis@univ-artois.fr, [Com N°31]
- Duret, M-J.** Université de Montréal – Département d'administration et fondements de l'éducation, Canada, [Com N°65]
- Duroisin, N.** Université de Mons, [Com N°23 et 24]
- El Hage, F.** Professeur des universités, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Liban, [Conférencier]
- El Jaafari, S.** UMI, Maroc, [symposium long I2]
- El Kababi, K.** Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation. Casablanca-Settat. Maroc, [Com N°80]
- Elkababi, K.** Université Hassa II, Maroc elkababi@hotmail.fr, [Com N°87]
- El-Khatib, W.** Université Libanaise, [Com N°36]
- El Machtani El Idrissi, W.** Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux. Faculté des Sciences Ben M'Sik. Université Hassan II de Casablanca. Maroc, wissam2015.wi@gmail.com, [Com N°39]
- Ennesser, S.** CHUV, Suisse, [symposium long I1]
- Epstein, M.** École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA4507 – Université de Cergy-Pontoise / Statistique, Analyse et Modélisation Multidisciplinaire (SAmos-Marin Mersenne) – Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne : EA4543, [Com N°51]
- Espinassy, L.** UR 4671 ADEF, INSPE Aix-Marseille, [Com N°57]
- Eydoux, L.** Observatoire des Pratiques Pédagogiques – CIPEN - Université Gustave Eiffel – Université Gustave Eiffel, F-77454 Marne-la-Vallée – ESIEE Paris, [Com N°61]
- Fagnant, A.** Université de Liège, Belgique, [symposium long A1]
- Fathi, S.** Université Hassa II, Faculté des Sciences Ben M'Sick Casablanca, Maroc, [Com N°87]
- Fauré, L.** , Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation UMR EFTS, Université de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès, France, ENSFEA, laurent.faire@ensfea.fr, [Com N°43]
- Ferreira Muri Leite, A.** Universidade Federal de Rondônia (Brésil), Université de Montréal (Canada), [Com N°30]
- Fonseca, G-R.** Gretón Universidad de Concepción, [symposium long J1]
- Forissier, T.** Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) - Université des Antilles – EA 4538, thomas.forissier@univ-antilles.fr, [Com N°53 et 82]
- Frenet, C.** Rectorat région académique de la Guadeloupe, [Table ronde 2]
- Gagnon, R.** HEP Vaud, [symposium long H1]

- Galet, B.** UCLouvain, Belgique, [symposium long H1]
- Gardies, C.** Professeure de Sciences de l'information et de la communication, UMR EFTS, Université Toulouse Jean Jaurès, ENSFEA, Directrice de l'UMR EFTS, cecile.gardies@ensfea.fr, [Com N°43]
- Gasc, H.** Université Laval, Québec, Canada, [symposium long J2]
- Gatti, R.** IUFFP, Suisse, roberto.c.gatti@iuffp.swiss, [symposium long F3]
- Gensbittel, L.** Université Panthéon-Sorbonne (UP1) – Service des usas, laurent.gensbittel@univ-paris1.fr, [Com N°51]
- Gérin-Lajoie, S.** Université Téléq, [Com N°73]
- Géron, C.** Haute Ecole de Liège, Belgique, [symposium long A1]
- Giguère, Y.** [Com N°8]
- Gilles, J-L.** , Professeur, PhD., Haute école pédagogiques du canton de Vaud (HEP), Lausanne, Suisse, jean-luc.gilles@hepl.ch, [symposiums long I1 et I2]
- Gimenes, G.** Laboratoire Paragraphe (EA349), Université Paris 8, [Poster 5]
- Gingras, N.** [Com N°8]
- Girardet, C.** Université de Genève, Suisse. Celine.Girardet@unige.ch, [Com N°10 ; symposium long D2]
- Gotin, G.** [Com N°90]
- Gouin, J-A.** Université Laval, Québec, Canada, [symposium long J2]
- Grapin, N.** Laboratoire de Didactique Etr'è Revuz – Université d'Artois : EA4434, Université de Rouen Normetie, [Com N°54]
- Grenier, A.** Association « Solidarité guadeloupéenne en mouvement » [symposium long K1]
- Gremion, C.** IFFP, Lausanne, Suisse, christophe.gremion@iffp.swiss [symposiums long F2, F3, G1 et G2]
- Grivet Bonzon, C.** [Com N°75]
- Gros, H.** Laboratoire Paragraphe (EA349), Université Paris 8, [Poster 5]
- Groux, D.** Professeur des universités en éducation comparée à l'IUFM de Versailles, [discutant symposiums F1, F2, F3]
- Guerrien, A.** Laboratoire Paragraphe (EA349), Université Paris 8, [Poster 5]
- Guillemin, S.** HEP Vaud, Lausanne, Sonia.Guillemin@hepl.ch, [symposium long H1]
- Gvozdic, K.** Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage (IDEA) – Université de Genève, Suisse, katarina.gvozdic@unige.ch, [Com N°59]
- Habib, M.** Enseignante-chercheuse en Sciences de l'éducation à l'institut Libanais d'Éducateurs, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Beyrouth, Liban, [Com N°95]
- Hadji, C.** Université de Grenoble Alpes, [Gret témoin pour la table ronde 2 ; discutant symposiums K1 et K2]
- Halleux, R.** Université de Liège, Belgique, [symposium long A1]
- Hanin, V.** UClouvain, Belgique [Com N°95]
- Hashem, E.** Head of Educational Sciences Graduates Studies at USEK, Liban, [Com N°91]
- Hausman, M.** ULiège-Belgique, Université de Liège, Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART - IFRES), [symposium court E]
- Hay, C.** UQAM, Canada, [symposium long I1]
- Hébert, M-H.** Téléq, Canada, Marie-Helene.Hebert@teluq.ca, [symposium long D2]
- Héon, L.** Professeure titulaire, Université Laval Lucie.heon@fse.ulaval.ca, [Com N°46]
- Heritage, M.** Université de Los Angeles [Conférencière]
- Hernetz, L-E.** [Com N°1 et 3]
- Hilal, R.** UCD, Maroc, [symposium long I2]
- Hoebeke, M.** DidaPhys, Département de Physique, Université de Liège, m.hoebeke@ulg.ac.be, [Com N°68]
- Houot, I.** Université de Lorraine, LISEC Lorraine EA 2310 – France, [symposium long C3]

- Housni, S.** Université de Mons Belgique, [Com N°6]
- Houssemet, C.** [Com N°78]
- Huart, J.** Pôle académique Liège - Luxembourg, [Com N°40]
- Hubert, S.** (ULiège-Belgique, Université de Liège, Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART - IFRES), [symposium court E]
- Iacono, E.** Laboratoire Paragraphe (EA349), Université Paris 8 [Com N°69 ; Poster 5]
- Indoumou Peppe, C.** PSITEC (EA 4072), Université de Lille [Poster 5]
- Issaieva, E.** CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles, France, elisabeth.issaieva@univ-antilles.fr, [symposium long A2, G2, K1]
- Jamais, S.** laboratoire grammatica, ¹Université d'Artois, sophie.jamais@univ-artois.fr, [Com N°31]
- Jasor, I.** CRREF, Université des Antilles, France, ijasor@gmail.com, [Com N°97]
- Jeannot-Fourcaud, B.** CRREF & ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles, France, beatrice.fourcaud@univ-antilles.fr, [Com N°97]
- Jeanrenaud, L.** CHUV, Suisse, [symposium long I1]
- Joseph-Théodore, C.** Université des Antilles,
- Joseph Théodore, M.** Rectorat de la région académique de Guadeloupe, Muriel.Joseph-Theodore@ac-guadeloupe.fr, [Discutante table ronde 2 et pour les symposiums D1, D2]
- Journé, C.** laboratoire grammatica, Université d'Artois, [Com N°31]
- Jury, M.** Activité, Connaissance, Transmission, éducation (EA4281), INSPE Clermont-Auvergne/Université Clermont Auvergne, France, mickael.jury@uca.fr, [Com N°2]
- Kemtchuain Taghe, F-X.,** Université de Sherbrooke, /Canada Université Catholique de l'Ouest/France, Centre de Pédagogie Appliquée aux Sciences de la Santé de l'Université de Montréal (CPASS-UdeM), Francois.Xavier.Kemtchuain.Taghe@usherbrooke.ca, [symposium long F2]
- Kennel, S.** LISEC, [Com N°25]
- Khamzina, K.** Activité, Connaissance, Transmission, éducation (EA4281), INSPE Clermont-Auvergne/Université Clermont Auvergne, France, [Com N°2]
- Kharbach, A.** Laboratoire de biostatistique, de recherche clinique et d'épidémiologie, Faculté de médecine et de pharmacie de Rabat, Université Mohamed V, – Rabat, Maroc, [Com N°41]
- Knaebel, A.** [Com N°25]
- Kozlowski, D.** Université de Mons, [Com N°21]
- Lacasse, M.** [Com N°8]
- Lafleur, A.** [Com N°8]
- Lafont, P.** LIRTES EA 7313, UFR SESS-STAPS, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, France, [symposium long C2]
- Lahaut, C.** UNamur - Département Éducation et technologies [Com N°47]
- Lamarche, M-A.** Université de Montréal – Département d'administration et fondements de l'éducation, Canada, [Com N°65]
- Lambert, I.** Haute Ecole Robert Schuman, [Com N°40]
- Lameul, G.** CREAD, EA 3875, Université de Rennes – France, [symposium long C1]
- Chartofylaka, L.** Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) - Université des Antilles – EA 4538, lamprini.chartofylaka@gmail.com, [Com N°53]
- Langbach, V.** [Com N°29] Université de Lorraine-ATILF-CNRS Valerie.langbach@univ-lorraine.fr
- Larouche, Camille.** étudiante, Université Laval camille.larouche.2@ulaval.ca, [Com N°46]
- Larouche, Catherine.** professeure titulaire, Université de Québec à Chicoutimi catherine_larouche@uqac.ca; [Com N°46]
- Laurent, N.** Haute École Namur Liège, Luxembourg, [Com N°40]
- Lecavalier, J.** jacques.lecavalier.50@gmail.com, [Com N°74]
- Lecomte, S.** laboratoire grammatica, Université d'Artois, stephane.lecomte@univ-artois.fr, [Com N°31]

- Leduc, D.** Université du Québec à Montréal, leduc.diane@uqam.ca, [Com N°98]
- Leduc, L.** [Com N°40]
- Legendre, G.** Johns Hopkins University, Etats-Unis, [Com N°89]
- Lejeune, S.** Université de Liège - Gembloux – Liège, Belgique, sara.lejeune@gmail.com, [Com N°96]
- Leleu, T.** tanguy.leleu@justice.fr, [Com N°31]
- Lenzen, B.** FPSE/IUFE, Université de Genève, Suisse, Benoit.Lenzen@unige.ch, [symposium long B1]
- Lepareur, C.** Haute école pédagogique Vaud, [Com N°50]
- Lépine, M.** Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation, martin.lepine@usherbrooke.ca, [symposium long G1]
- Le Roy, V.** Haute école fédérale en formation professionnelle de Lausanne, IFFP, – Suisse, Veronique.LeRoy@iffp.swiss, [Com N°55 ; symposiums C3 et F2]
- Leyh, O.** Université de Liège, [Com N°26]
- Lollia, M.** Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) - Université des Antilles – EA 4538, loliamauel@gmail.com, [Com N°72]
- Longuépée, J.** [Com N°31]
- Lonhay, Y.** Université de Liège, [Com N°34]
- Louvet, F.** IREM Guadeloupe / Rectorat de la région académique de Guadeloupe
- Loye, N.** Université de Montréal, Canada, [Com N°30]
- Lussi Borer, V.** Université de Genève, valerie.lussi@unige.ch, [symposium long G2]
- Mabilon, A.** Université de Fribourg, UNIFR-Suisse, [symposium court E]
- Maes, O.** , Haute École Louvain en Hainaut et Université catholique de Louvain, olivier.maes@uclouvain.be, [symposium long F1]
- Mailles Viard Metz, S.** Aix Marseille Université - laboratoire ADEF, stephanie.mailles-viard-metz@univ-amu.fr, [Com N°63]
- Maldonado, M.** DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France TALEs, Université de Genève, Suisse, profmarcosmaldonado@gmail.com, [symposium long F1]
- Malengrez, D.** Haute Ecole Liège Mosan, [Com N°40]
- Malet, R.** Professeur des universités, Institut Universitaire de France, Université de Bordeaux, France [Conférencier]
- Marcel, J-F.** Professeur des universités, Université de Toulouse II, France, [Conférencier]
- Marique, P-X.** DidaPhys - Département de Physique – Université de Liège, [Com N°67, 68]
- Márquez Cuesta, F.** [Com N°75]
- Marrot, G.** Laboratoire CRREF (EA 4538), Université des Antilles, INSPE de Guadeloupe, France, Gilles.Marrot@univ-antilles.fr, [symposium long B2]
- Martin, V.** [symposium long I1]
- Martynow, N.** Haute Ecole de la Province de Liège, [Com N°40]
- Massy, G.** Haute école pédagogique Vaud, [Com N°50]
- Matter, J.** Haute école fédérale en formation professionnelle de Lausanne – Suisse, [symposium long C3]
- Maubant, P.** UdeS, Sherbrooke, Québec, [symposium long F2]
- Mauricia, L.** [Com N°83]
- Maymoun, H.** Université Mohammed V de Rabat, Maroc / Université de Mons, Belgique, [Com N°92]
- Mercier-Brunel, Y.** , université d'Orléans, France, yann.mercier-brunel@univ-orleans.fr, [symposium long D2 ; Com N°66]
- Mettraux, R.** , Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse, mettrauxr@eduftr.ch, [symposium long J1 ; Com N°79]
- Miladi, F.** [Com N°82]
- Mili, I.** Haute-Ecole Pédagogique du Valais, Suisse, ismail.mili@hepv.ch, [symposium long J2]
- Milmeister, P.** [Com N°78]

- Miron, M.** UAIC, Roumanie, [symposium long I2]
- Mohamed, S.** UCD, Maroc, [symposium long I2]
- Molettieri, A.** CHUV, Suisse, [symposium long I1]
- Molinari, G.** Université de Genève, [symposium court E]
- Monfiston, Y.** UQAM, Canada, [symposium long I1]
- Monnard, I.**, HEP Fribourg, isabelle.monnard@edufr.ch, [symposium long D1 ; Com N°79]
- Monseur, C.** Université de Liège, [Com N°34]
- Montalbetti, K.** [Com N°7]
- Morales-Perlaza, A.** Université de Montréal, [symposium long J1 ; Com N°27]
- Morales Villabona, F.** Haute école pédagogique Vaud, [Com N°50]
- Morrisette, J.** Université de Montréal, [Com N°27]
- Mottier Lopez, L.** Professeure ordinaire, Université de Genève, Suisse, [Conférencière ; Com N°10, 11 ; symposium long D2]
- Mounier, E.** Laboratoire de Didactique Etré Revuz (LDAR) – Université Paris VII - Paris Diderot : EA1547, Université Paris XII - Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC) – Université Paris Diderot / Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12 (UPEC UP12) – Communauté Université Paris-Est, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), [Com N°54]
- Muller Mirza, N.** [Discutante symposiums J1 et J2]
- Naciri, A.** Laboratoire des Sciences et Technologies de l'information et de l'Education (LASTIE), Faculté des Sciences Ben M'Sik, Université Hassan II de Casablanca - Maroc, [Com N°41]
- Naud, S.** Instruction, Développement, Education, Apprentissage (IDEA) – Université de Genève, Suisse, stephanie.naud@unige.ch [Com N°59]
- Nazzi, T.** Université Paris Descartes, [Com N°89]
- Neuhaus, O.** Ecole des Métiers de Fribourg, HEFP, Université Genève, Olivier.Neuhaus@edufr.ch, [symposium long G1]
- Ng, S.** YVY Research Institut, [Com N°89]
- Nils, F.** UCLouvain, Belgique, [symposium long H2]
- Nizet, I.** Professeure titulaire, Université de Sherbrooke, Canada, [Conférencière ; gret témoin table ronde 1 ; symposium long H2]
- Odacre, E.** CRREF (EA-4538), université des Antilles, France, elisabeth.odacre@univ-antilles.fr, [Poster 7]
- Oeyen, L.** UHasselt, Belgique, [symposium long I2]
- Padiglia, S.** HEP-BEJUNE, Suisse, [symposium long J1]
- Papi, C.** Université Téluq, [Com N°73]
- Parent, L.** Cinbiose, CIRODD, EcotoQ, RRSPQ, TELUQ, Université du Québec – Montréal, Canada [Com N°53]
- Parent, S.** Université de Montréal, [Poster 6]
- Pariat, M.** Université Paris Est Créteil – Val de Marne, LIRTES EA7313 – France, [symposium long C2]
- Pasche Gossin, F.**, HEP-BEJUNE, francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch, [symposium long D1]
- Pasquinelli, E.** Université de Mons, [Com N°49]
- Pellegrini, S.** Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse, pellegrinis@edufr.ch, [symposium long J1]
- Perez, F.** Université de Mons, [Com N°49]
- Perret, C.** [Com N°60]
- Perriard, L.** ES ASUR, HEFP, lperriard@es-asur.ch, [symposium long G1]
- Petit, M-C.** Département de didactique, Université du Québec à Montréal, Canada, petit.marie-claude@uqam.ca, [Com N°45 et 98]
- Petrovici, C.** UAIC, Roumanie, [symposium long I2]
- Poggi, M-P.** Université des Antilles, CRREF (EA 4538), Marie-Paule.Poggi@univ-antilles.fr, [symposium long B2]
- Poline, Y.** YVY Research Institut, [Com N°49]
- Poncelet, D.** Université du Luxembourg, [Com N°99]
- Ponsard, J.** Edulab, Belgique, [Com N°6]

- Pottiez, J.** [Discutant symposium long I2]
- Potvin-Rosset, E.** Université du Québec à Montréal, [Com N°98]
- Pourcelot-Capocci, C.** Université Gustave Eiffel, Charlotte.pourcelot-capocci@univ-eiffel, [Com N°22 ; Poster 1]
- Pressia, F.** Université de Liège, Analyse et Intervention dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion dans l'enseignement et la formation, Unité de Recherche EQUALE, f.pressia@uliege.be, [Com N°17, 18, 19, 20]
- Prudent, L-F.** Professeur émérite de Sciences du Langage, CRREF – Université des Antilles, lambert-felix.prudent@univ-antilles.fr [Conférencier]
- Psyché, V.** Têluq, Canada, Valery.Psyche@teluq.ca, [Com N°82]
- Quillet-Cotting, J.** CHUV, Suisse, [symposium long I1]
- Quittre, V.** Université de Liège, Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement, Unité de Recherche EQUALE, v.quittre@uliege.be, [Com N°17, 18, 19, 20]
- Radid, M.** Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux. Faculté des Sciences Ben M'Sik. Université Hassan II de Casablanca. Maroc / Observatoire de Recherche en Didactique Interdisciplinaire et Pédagogie Universitaire. Maroc [Com N°39, 41, 87]
- Rastoder, M.** [Com N°78]
- Rausch, J-P.** Université d'Artois, jp.rausch@univ-artois.fr, [Com N°31]
- Richard, S.** Canada, suzanne.richard@usherbrooke.ca, [Com N°74]
- Rigo, J-M. (doublon):** Professeur, PhD., Université de Hasselt (UHasselt), Belgique, jeanmichel.rigo@uhasselt.be, [symposium long I2]
- Robert, J.** Université Clermont Auvergne – ACTE, [Com N°35]
- Robichaud, A.** UQAM, Canada – Département Education et Pédagogie – robichaud.arianne@uqam.ca, [Com N°81]
- Roblez, A.** Université Sorbonne Paris Nord, Doctorant – laboratoire EXPERICE C : roblez.experice@gmail.com, [Com N°52]
- Roche, L.** Institut des Sciences de l'Éducation, Université Mohammed VI Polytechnique, roche.lionel@um6p.ma, [symposium long G2]
- Rollet, C.** Université Clermont Auvergne, laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation,, cathy.rollet@uca.fr, [symposium long G2]
- Roy, L.** Université Bourgogne Franche Comté, [Com N°60]
- Roy, N.** Université de Montréal, [Poster 6]
- Runtz-Christan, E.** Université de Fribourg, UNIFR-Suisse, [symposium court E]
- Rywalski, P.** Haute école fédérale en formation professionnelle de Lausanne – Suisse, [symposium long C3]
- Sabart, M.** Pôle IPPA, Université Clermont-Auvergne, France, [symposium long A1]
- Sacré, A.** Haute Ecole de Liège, Belgique, [Com N°38 ; symposium long A1]
- Sales-Hitier, D.** Université de Toulouse, France, [symposium long H1]
- Salomé, M.** Association « Solidarité guadeloupéenne en mouvement », [symposium long K1]
- Salvisberg, M.** [Com N°11]
- Seter, E.** [Com N°70]
- Sanojca, E.** Université de Strasbourg, LISEC (EA2310), sanojca@unistra.fr, [Com N°37]
- Sarraf, S.** Professeur en sciences de l'éducation, Université Libanaise, [symposium long K1 ; Com N°16]
- Sauli, F.** Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse, [symposium long A2]
- Savard, D.** Professeur titulaire, Université Laval Denis.savard@fse.ulaval.ca, [Com N°46]
- Sayac, N.** [Com N°64]
- Scheffler, N.** [symposium long B2]
- Schillings, P.** Université de Liège, [Com N°26]
- Scholash, P.** philippe.scholash@justice.fr, [Com N°31]

- Sedeki, M.** Aix Marseille Université - laboratoire ADEF, muhaymina.SEDEKI@univ-amu.fr, [Com N°63]
- Sendide, K.** AUI, Maroc, [symposium long I2]
- Serindat, S.** Pôle IPPA, Université Clermont-Auvergne, France, [symposium long A1]
- Shehu, M.** Assistante doctorante, Haute école pédagogiques du canton de Vaud (HEP), Lausanne, Suisse, melisa.shehu@hepl.ch, [symposium long I2]
- Spicher, P.** [Com N°28]
- St-Onge Ross, G.** Université du Québec à Montréal, [Com N°80]
- Stockless, A.** UQAM, Canada, stockless.alain@uqam.ca, [Com N°1, 3, 82]
- Stoecklin, M.** Université de Lausanne – Centre de soutien à l'enseignement, [Com N°21]
- Stordeur, M-F.** UC Louvain, Belgique, [symposium long H2]
- Sundaralingam, B.** HEP, Suisse, [symposium long I2]
- Sylvestre, E.** Université de Lausanne – Centre de soutien à l'enseignement, [Com N°21, 22 ; Poster 1]
- Tali, F.** Université Toulouse - Jean-Jaurès. UMR MA122, [Com N°32]
- Tapparel, S.** sophie.tapparel@hes-so.ch, [coordinateur symposiums long J1 et J2]
- Temperman, G.** Université de Mons, [Com N°5 et 6]
- Terfous, F.** EIAP – CRESCO, INU JF CHAMPOLLION, France, fatia.terfous@univ-jfc.fr, [Com N°4 ; Poster 4]
- Tessaro, W.** Université de Genève, [Com N°59]
- Thibaut, J-P.** [Com N°70]
- Thomazet, S.** Laboratoire ACTé/UCA, INSPE de Clermont-Ferret, [symposium long K1]
- Tinnes-Vigne, M.** Université du Luxembourg, [Com N°99]
- Toczek-Capelle, M-C.** Université Clermont Auvergne, [Com N°56]
- Toussaint, P.** Département de physique - Université de Liège, [Com N°67]
- Tremblay, C.** Université du Québec à Montréal, tremblay.chantal@uqam.ca, [Com N°98]
- Tremblay, P.** [Com N°13, 14 ; symposium long K2]
- Triby, E.** LISEC UR 2310, Université de Strasbourg – France, triby@unistra.fr, [Com N°37 ; symposium long C1]
- Tristan, A.** IEIA, Mexique, [symposium long I2]
- Troadec, B.** Université des Antilles, bertret.troadec@univ-antilles.fr [participant table ronde 2]
- Troupé, M.** Université des Antilles, marylene.troupe@univ-antilles.fr, [participante table ronde 2]
- Vancamp, M.** UNamur- Département Éducation et technologie, [Com N°47]
- Vannier, E.** Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN), Université Gustave Eiffel, emilie.vannier@univ-eiffel.fr, [Com N°61]
- Van Nieuwenhoven, C.** UCLouvain, [Com N°94]
- Verpoorten, D.** IFRES - Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur - Université de Liège – [Com N°40 et 96]
- Verscheure, I.** Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, UMR EFTS, France, Ingrid.verscheure@univ-tlse2.fr, [symposium long B1]
- Vierset, V.** Haute Ecole Charlemagne, [Com N°40]
- Vieujean, A-C.** Haute Ecole de la Ville de Liège, [Com N°40]
- Vilches, O.** Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU) – Université de Bourgogne-Franche-Comté, [Com N°88]
- Villeneuve, S.** UQAM, Ceta, villeneuve.stephane.2@uqam.ca, [Com N°3]
- Vohl, P.** Université de Montréal, Canada, [Com N°30]
- Yerly, G.** Université de Fribourg et Haute Ecole pédagogique Fribourg, gonzague.yerly@unifr.ch, [Com N°85 ; symposium long D1]
- Younès, N.** Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, France, [Com N°4 ; symposium long A1]

Watters, P. Molloy College, Long Islet, [Com N°89]

Wenger, M. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Suisse, [symposium long A2]

Wentzel, B. bernard.wentzel@hepvs.ch, [coordinateur symposium J]

Wiertz, C. UCLouvain, Belgique, [symposium long H1]

Wirth, C. [symposium long I1]

Zaidman, G. UQAM, Canada, [symposium long I1]

Zakaria, N. Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban, [Com N°15]

Zilberberg, E. [Participant table ronde 1]

Zorn, S. Groupe de recherche sur le heticap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (UR 7287 Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes heticapés et les enseignements adaptés, [Poster 3]

Zytnicki, J. Groupe de recherche sur le heticap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (UR 7287 Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes heticapés et les enseignements adaptés, [Poster 3]