

27<sup>ème</sup> colloque de l'admee europe

# L'É valuation à la lumière des Contextes et des Disciplines



28, 29 & 30 janvier 2015  
à Liège

**LIVRET  
DES RÉSUMÉS**



<b>Session 1</b> - Communication 1A .....	7
<b>Session 1</b> - Communication 1B .....	11
<b>Session 1</b> - Communication 1C .....	15
<b>Session 1</b> - Communication 1D .....	19
<b>Session 2</b> - Communication 2A .....	23
<b>Session 2</b> - Communication 2B .....	27
<b>Session 2</b> - Communication 2C .....	31
<b>Session 2</b> - Communication 2D .....	35
<b>Session 2</b> - Communication 2E .....	39
<b>Session 3</b> - Communication 3A .....	43
<b>Session 3</b> - Communication 3B .....	47
<b>Session 3</b> - Communication 3C .....	51
<b>Session 3</b> - Communication 3D .....	55
<b>Session 3</b> - Communication 3E .....	59
<b>Session 3</b> - Communication 3F .....	63
<b>Session 4</b> - Communication 4A .....	67
<b>Session 4</b> - Communication 4B .....	71
<b>Session 4</b> - Communication 4C .....	75
<b>Session 4</b> - Communication 4D .....	79
<b>Session 4</b> - Communication 4E .....	83
<b>Session 5</b> - Communication 5A .....	85
<b>Session 5</b> - Communication 5B .....	89
<b>Session 5</b> - Communication 5C .....	93
<b>Session 6</b> - Communication 6A .....	97
<b>Session 6</b> - Communication 6B .....	101
<b>Session 6</b> - Communication 6C .....	105
<b>Session 6</b> - Communication 6D .....	109
<b>Session 7</b> - Communication 7A .....	111
<b>Session 7</b> - Communication 7B .....	115
<b>Session 7</b> - Communication 7C .....	119
<b>Session 7</b> - Communication 7D .....	123
<b>Session 7</b> - Communication 7E .....	127
<b>Session 7</b> - Communication 7F .....	131
<b>Session 8</b> - Communication 7G .....	135
<b>Session 8</b> - Communication 8A .....	139
<b>Session 8</b> - Communication 8B .....	141
<b>Session 8</b> - Communication 8C .....	143
<b>Session 8</b> - Communication 8D .....	145
<b>Session 8</b> - Communication 8E .....	147
<b>Session 8</b> - Communication 8F .....	149
<b>Session 8</b> - Communication 8G .....	151
<b>Session 8</b> - Communication 8H .....	153

# Table des matières Symposiums

---

Symposium 1 .....	157
Symposium 2 .....	169
Symposium 3 .....	173
Symposium 4 .....	179
Symposium 5 .....	185
Symposium 6 .....	191
Symposium 7 .....	199
Symposium 8 .....	205
Symposium 9 .....	217
Symposium 10 .....	225
Symposium 11 .....	235
Symposium 12 .....	241
Symposium 13 .....	251
Symposium 14 .....	257
Symposium 15 .....	263
Symposium 16 .....	267
Symposium 17 .....	275
Symposium 18 .....	279
Symposium 19 .....	287
Symposium 20 .....	295
Symposium 21 .....	299
Symposium 22 .....	305

## Résumés





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

Sébastien Remy & Julie Camerman

L'estimation des niveaux de difficulté des questions d'un test, via un prétest ou un étalonnage, n'est pas toujours possible. Dès lors, une estimation a priori, basée sur l'avis d'experts du contenu, est généralement réalisée. Dans une précédente étude (Remy & Camerman, 2013), nous avons mis en exergue la validité d'une telle estimation.

Les tests étudiés portaient sur des matières bureautiques et se déroulaient suite à une formation, accessible aux agents des niveaux B (enseignement supérieur de type court) et C (certificat d'enseignement secondaire supérieure), francophones et néerlandophones, de la fonction publique fédérale belge. Ces tests étaient jumelés, c'est-à-dire que les agents suivent la même formation, ensemble, mais passent un test avec une base commune et une partie différente en fonction de leur niveau en tant qu'agent.

Une différence significative était observée entre les agents de niveaux B et C au niveau des scores généraux. Toutefois, aucune différence significative n'était observée si les questions estimées comme difficiles étaient supprimées. A présent, nous souhaitons donc approfondir ce résultat : est-il reproductible quelles que soient les matières évaluées ?

L'objectif de la présente étude est donc, d'une part, de confirmer la validité de l'estimation a priori, puisque de nouveaux tests se sont déroulés depuis. D'autre part, une piste explicative aux différences de résultats observés, entre agents de niveaux B et C, par rapport aux scores généraux, en fonction des niveaux de difficulté des questions, sera développée à travers une approche par matières.

Les premiers résultats vont dans le sens des résultats obtenus précédemment (Remy & Camerman, 2013) concernant la validité de l'estimation a priori des niveaux de difficulté des questions par des experts du contenu. Lors des prochaines analyses, nous testerons si de tels résultats se maintiennent dans une approche par matières.

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

Estelle Veuillerot & Eric Gilly

La présente communication a pour objet de présenter une expérimentation mise en place dans un centre de formation pour adultes du Ministère de l'Agriculture. La visée de cette recherche-action était de construire avec les acteurs de terrain un dispositif de certification permettant de résoudre la tension créée par des injonctions contradictoires, pour un diplôme de niveau 4 permettant d'obtenir la capacité agricole : le référentiel prescrivait d'évaluer des compétences, alors que la délivrance du diplôme se faisait par Unités Capitalisables, modèle issu de la Pédagogie par Objectifs. L'hypothèse posée était s'appuyait sur le cadre théorique de la Didactique Professionnelle : en construisant le dispositif de certification en référence aux situations de travail vécues par les candidats, il serait possible de faire cohabiter ces deux modèles. La communication mettra en lumière les premiers résultats de cette recherche-action non sur la construction du dispositif mais plus sur ce qu'il a été observé comme changement dans la nature de l'activité des formateurs : on observera quels ont été leurs besoins en terme de professionnalisation autour de l'évaluation, et la façon dont ils s'y sont pris pour rédiger les évaluations. On s'attachera aussi à mettre en évidence par des techniques et d'auto-confrontation à partir des traces de leur activité à faire ressortir la modification de leur posture aux évalués.



## Le rapport à la notation chiffrée au sein des établissements scolaires

Vincent Laclau

Les enseignants construisent, tout au long de leur travail, des jugements concernant leurs élèves, jugements qui peuvent avoir de multiples usages. La recherche que nous présentons, effectuée dans le cadre d'une thèse en cours, concerne la constitution de ce jugement et vise généralement à comprendre les liens entre les différentes formes du jugement dans la classe, en fonction des conditions dans lesquelles il s'exerce. Notre communication concernera plus particulièrement le sens de la notation chiffrée et des débats actuels à son égard en France. Elle s'appuie sur une enquête de longue durée dans deux collèges, mettant en jeu des observations des pratiques des enseignants en classe, ainsi que des entretiens semi-directifs visant à expliciter les motivations et le sens. En ancrant les hypothèses et la conduite de l'enquête dans les observations elles-mêmes, nous cherchons à comprendre le processus de construction du jugement scolaire par les enseignants, dans le cadre théorique de la sociologie pragmatique.

Nous faisons l'hypothèse qu'on peut considérer l'évaluation scolaire comme un lien entre les attendus proprement scolaires, relatifs notamment aux apprentissages, et les attendus sociaux relatifs à l'école, vécus principalement par les parents. À l'heure actuelle en France, ce sont encore majoritairement les notes qui établissent une médiation entre ces deux aspects. L'introduction progressive des approches par compétences remet toutefois en question cet équilibre. Notre communication portera sur l'analyse des discours enseignants sur la notation, en dégagant les termes et enjeux du débat des acteurs du système éducatif sur le mode pertinent d'évaluation.

Mercredi 28 janvier



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

Kevin Noiroux

L'évaluation est une pratique enseignante qui poursuit diverses fins : certifier la maîtrise de savoirs ou l'acquisition de compétences, autoriser l'élève à passer dans la classe supérieure, l'inciter à travailler, et bien d'autres. Dès que l'on est un tant soit peu en contact avec le monde scolaire, on a l'impression que les enseignants francophones belges passent un temps considérable à évaluer. Mais force est de constater qu'on sait peu de choses sur les pratiques évaluatives des enseignants de langues étrangères du secondaire supérieur. Cette recherche exploratoire vise à déterminer le temps que les enseignants de langues étrangères allouent à l'enseignement et à l'évaluation. Pour ce faire, les prescrits de langues étrangères des deux réseaux principaux (l'enseignement officiel et l'enseignement libre) ont confrontés aux pratiques de huit enseignants.

A cause d'une configuration disciplinaire axée sur quatre compétences communicationnelles (la compréhension à l'audition et à la lecture, l'expression écrite, et l'expression ou l'interaction orale) que les prescrits obligent à certifier plusieurs fois annuellement, les enseignants passent plus d'un cours sur quatre à évaluer leurs élèves. Cependant, ils ne ressentent pas cette pression du certificat de prime abord : ce n'est qu'après avoir été confrontés à leur ratio personnel d'évaluation/enseignement qu'ils se rendent compte du caractère chronophage de l'évaluation dans leurs cours. En outre, ils déclarent tous regretter de ne pas pouvoir certifier leurs élèves sur leur maîtrise des savoirs lexicogrammaticaux, pratiques que les prescrits interdisent.

Mercredi 28 janvier

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

Germain Simons & Pierre Pagnoul

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) préconise une approche actionnelle des langues modernes, qui met explicitement l'accent sur le concept de « tâches ». En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), cette notion de tâche était déjà présente dans la définition du concept de compétence du Décret « Missions... » (1997) : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Dans le domaine spécifique des langues modernes, cette notion est apparue dans le document « Familles de tâches en langues modernes » et dans les « outils d'évaluation ».

Dans cette communication, nous évoquerons d'abord l'intérêt mais aussi les problèmes liés à cette approche actionnelle. Parmi les problèmes, il en est un, important, qui est la difficulté pour les enseignants de concevoir des tâches d'évaluation certificatives appartenant à une même « famille » que celle(s) travaillée(s) en amont, dans l'apprentissage. Cette difficulté est sans doute d'abord inhérente au concept même de « familles de tâches », que nous évoquerons en convoquant différents chercheurs (Beckers, 2002 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, S., 2003 ; Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Perrenoud, 2010 ; Chenu, Crahay & Lafontaine, à paraître). Un autre problème lié à cette approche actionnelle est son adoption « en surface » par nombre d'enseignants (Simons, 2012) qui peut conduire à une inadéquation entre les compétences et savoirs évalués, et ceux qui sont effectivement travaillés, en amont, dans l'apprentissage.

Dans une perspective résolument constructive, nous proposerons un exemple de tâche complexe ciblant le débat de société régulé en anglais, tâche destinée à l'évaluation certificative, et montrerons comment les enseignants peuvent construire une séquence didactique qui prépare les élèves à la réalisation de cette tâche et à son évaluation. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une version du canevas didactique par situation-problème et décrirons les différentes phases de celui-ci. Une attention particulière sera accordée aux notions de « types de productions langagières » et de « genres textuels ».

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

Mireille Riachi

Les pratiques d'évaluation ont beaucoup évolué durant ces dernières années et se traduisent par une nouvelle façon de concevoir l'action didactique et une transformation profonde des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignement qui s'accomplissent actuellement. Notre communication portera sur l'analyse des conceptions des enseignants Libanais sur l'évaluation des apprentissages et leurs impacts sur les pratiques de classe. Nous sommes partis de l'idée que conceptions et pratiques sont intimement liées parce que les façons d'agir des enseignants, de se comporter et d'évaluer les apprentissages sont déterminées par leurs conceptions qu'ils se font sur l'évaluation.

Donc si l'on souhaite améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, il faut également chercher à connaître les conceptions et les représentations qui fondent leurs pratiques.

Pour ce faire, nous mènerons un travail sur terrain dans plusieurs établissements scolaires au Liban en cherchant des réponses aux questions suivantes :

Comment les enseignants libanais conçoivent l'évaluation ? Quels liens peut-on établir entre les conceptions des enseignants sur l'évaluation des apprentissages et leurs pratiques de classe ? Y a-t-il un décalage entre les conceptions de l'évaluation chez les chercheurs et la conception qu'en ont les enseignants ? Quelle est la forme d'évaluation dominante chez les enseignants ? (sommative, formative ou formatrice, critériée, normative?)

Cette enquête portée sur les qualités de l'évaluation, sur les instruments d'évaluation, sur les dimensions interpersonnelles de l'évaluation ainsi que sur la rétroaction et la notation, tiendra compte du contexte éducatif du pays et notamment des caractéristiques de la politique éducative instaurée en matière d'évaluation.

Mercredi 28 janvier



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

Stéphane Brau-Antony, Benoit Hubert & Vincent Grosstephan

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

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

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

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

Mercredi 28 janvier

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

Jean-François Stassen

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

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

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

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

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

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

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



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

Muriel Deltand & Denis Matagne

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

Mercredi 28 janvier



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

**Christophe Dierendonck, Marianne Milmeister,  
Paul Milmeister & Christiane Weis**

Au Luxembourg, le dispositif de monitoring du système scolaire prévoit notamment que des «Épreuves Standardisées» soient organisées à différents moments de la scolarité. Les Épreuves Standardisées sont des évaluations externes des acquis des élèves élaborées par des groupes d'enseignants encadrés par des chercheurs. Si l'objectif principal du dispositif est de contribuer au monitoring du système scolaire, il s'agit également de susciter le développement des pratiques d'enseignement et des pratiques d'évaluation à partir de différents rapports envoyés aux acteurs. En 2013, il a été décidé d'initier une démarche qualité et de collecter des données auprès des acteurs concernés par les Épreuves Standardisées, notamment en vue d'évaluer la compréhension et l'utilisation des rapports produits dans le cadre du dispositif. L'étude a tenté de répondre aux questions de recherche suivantes : (1) Le principe d'une évaluation externe des acquis scolaires des élèves est-il soutenu par les acteurs scolaires ?, (2) Les élèves font-ils les tests sérieusement ? et (3) Les rapports envoyés aux acteurs sont-ils compris et utilisés ? La présente communication a pour objectifs de donner un aperçu de la démarche qualité, de présenter les caractéristiques méthodologiques de l'enquête par questionnaire et par focus groups ainsi que d'exposer les premiers constats issus de cette étude.

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

Bernard André

L'évaluation des compétences en enseignement des étudiants en stage est un problème ardu (André, 2013). L'absence de consensus des chercheurs sur les bonnes pratiques décontextualisées (Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999 ; Dumay, 2011), la variation des contextes des stages en sont quelques écueils. Ces questions mettent en évidence la difficulté à formuler des repères pour asseoir une évaluation des pratiques, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'évaluer un étudiant en stage lors de sa formation à l'enseignement. Comment s'y prennent les évaluateurs, en l'occurrence les praticiens formateurs de la HEP Vaud, pour passer des références proposées (référentiel de compétences, documents d'évaluation) à l'activité de l'étudiant en stage, et vice-versa ? Quelles sont le cas échéant les autres références mobilisées ? Nous présenterons les résultats d'une recherche menée dans le contexte de la HEP Vaud. Le corpus est constitué de 248 bilans de praticiens formateurs, recueillis à l'issue de leur formation « en emploi », et contenant 437 énoncés retenus relatifs à l'évaluation des étudiants en stage dans leur classe. Le corpus a fait l'objet d'une analyse de discours, dont nous présentons les résultats en relation avec notre question. Ces résultats font l'objet d'une conceptualisation permettant de synthétiser le processus de l'évaluation dans le contexte étudié, conceptualisation qui mobilise la notion de traduction. Dans l'activité évaluative, chaque étape identifiée du processus voit se transformer l'information, tant dans sa forme que dans son contenu, pour passer de l'activité menée par le stagiaire à un symbole, lettre ou chiffre, synthétisant le niveau de la performance. En mobilisant ce concept de traduction, cette approche permet de passer d'une problématisation centrée sur la recherche d'objectivité, courante, mais peu intéressante (Gérard, 2002 ; Weiss, 1986) à celle centrée sur la traçabilité, c'est-à-dire la capacité de l'évaluateur à lier et relier son évaluation à ses multiples déterminants.

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

Jean Heutte

Au cours du printemps 2014, l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) Lille Nord de France a souhaité encadrer son engagement dans une démarche de la qualité, via la mise en œuvre progressive de l'évaluation de la qualité des formations, des enseignements et du fonctionnement des processus et des dispositifs sous sa responsabilité (EQFEF). La démarche mise en œuvre a pour finalité de soutenir le confort d'apprentissage et la réussite des étudiants, ainsi que d'améliorer la qualité de vie au travail et les compétences de l'ensemble des personnels parties prenantes de la qualité des formations, des enseignements et du fonctionnement optimal de l'ÉSPÉ.

In fine, cette démarche d'évaluation souhaite valoriser l'enseignement, l'apprentissage et la professionnalisation de l'étudiant, ainsi que conforter les ressources et les compétences nécessaires pour l'amélioration continue du pilotage de l'innovation institutionnelle, pédagogique et éducative.

Si elle est retenue, cette communication sera l'occasion de rendre compte de la méthode mise en œuvre (notamment, via des groupes de travail et deux appels à commentaires en ligne) pour aboutir, en quelques semaines, à la rédaction de la charte de l'évaluation des formations (première charte de l'EQFEF) dans un processus impliquant tous les acteurs de la formation des étudiants et partenaires de l'école, sur tous les sites de formation (universitaires, scolaires (écoles, collèges et lycée) et autres terrains de pratiques professionnelles), ainsi que l'ensemble des parties prenantes de la qualité des processus et dispositifs sous la responsabilité de l'ÉSPÉ. La communication sera aussi l'occasion de partager quelques résultats remarquables de la première campagne d'évaluation réalisée auprès des étudiants de Master1 au cours de l'été 2014 (près de 800 réponses), notamment la mise en évidence de déterminants psychologiques de la motivation et du bien-être des étudiants significativement plus élevés quand ces derniers sont en stage en classe devant les élèves, que quand ils sont en cours sur les sites universitaires de formation.

Mercredi 28 janvier



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

Serge Dondelinger & Robert Reuter

Il est proposé de présenter la conception d'une application web destinée à des fins d'évaluation formative dans le domaine des formules de tableur. La vocation première de l'outil proposé est l'utilisation dans le cadre des cours de tableur dispensés dans l'enseignement secondaire luxembourgeois.

L'outil ne se limite pas à une évaluation formative du savoir et savoir-faire des élèves en matière de formules de tableur mais intègre également, dans l'optique d'une régulation interactive des apprentissages, des éléments d'aide et de remédiation. L'évaluation automatisée permettra en effet de proposer aux élèves des éléments qui devraient les aider à surmonter leurs difficultés individuelles, au moment-même où elles sont détectées.

L'objectif visé par la recherche est la conception, elle-même fondée sur des principes théoriques avérés, ainsi que la réalisation d'un outil de régulation des apprentissages qui devrait permettre aux élèves de progresser sans l'intervention directe de l'enseignant et de manière plus efficace que par le biais d'alternatives plus classiques. L'approche didactique implémentée se base sur le constat que la construction d'une formule de tableur peut être considérée comme problème, tel que défini en psychologie cognitive, et nécessite a priori plusieurs étapes de réflexion de la part de l'élève.

L'outil est en cours de réalisation et pourra être présenté lors du colloque. Les phases ultérieures du projet prévoient une évaluation par des experts pour validation didactique ainsi qu'une expérimentation pédagogique en salle de classe.

Mercredi 28 janvier

## Pensée procédurale et auto-évaluation un lien possible ?

Margherita Vitale

Cette communication concerne une étude de cas conduite dans une classe de cinquième en Italie. La classe étudie le Français comme Langue Vivante 2 depuis la sixième. La programmation de cinquième prévoit soit l'apprentissage du Passé Composé. Après le devoir sur table sur le Passé Composé et après des observations et corrections d'exercices sur le sujet, on a remarqué la présence de beaucoup de problèmes. Ce qui est de quelque manière intéressant est que la presque totale égalité entre la formation du Passé Composé français et le Passato Prossimo italien, n'a pas aidé les élèves dans la compréhension et l'apprentissage des règles de formation de ce temps verbal.

On a donc relevé trois majeurs problèmes :

1. Premier problème : les élèves tendent à se tromper entre Passé Composé et Participe Passé, (en effet ils forment le Passé Composé sans l'auxiliaire).
2. Deuxième problème : l'accord du Participe Passé.
3. Troisième problème : leur conviction d'avoir tout compris, sauf avoir obtenu une mauvaise note.

Après avoir mis en évidence les problèmes, on a pensé d'utiliser la pensée procédurale, à travers la schématisation des diagrammes de flux qu'on utilise dans la programmation informatique. L'idée est qu'un diagramme qui puisse « marcher » prévoit des questions à se poser, des pas successifs à faire, des passages de quelque manière obligés. Ceci a constitué une forme d'auto-évaluation aussi, pas seulement afin d'obtenir une bonne note, mais surtout pour comprendre exactement ce qu'ils savaient et ce qu'ils ne savaient pas effectivement.

À la fin de l'expérience on a pu remarquer une amélioration très évidente, au niveau de la démarche de la pensée, ce qui a permis aux élèves une meilleure acquisition et automatisation de la règle, mais aussi à atteindre un sens auto-efficacité.



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

Rosette Nahed & Fadi El Hage

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

Mercredi 28 janvier



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

Nadia Chafiq, Assia BENABID & Mohammed TALBI

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

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

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

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

Mercredi 28 janvier

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

**Bouchra Bagdady Adra,  
Wassim El-Khatib & Scarlet Sarraf**

Cette contribution se veut, dans un premier temps, une présentation de la situation actuelle de l'évaluation certificative des acquis des élèves en langue française au terme de l'éducation de base au Liban et des résultats de cette évaluation au Brevet libanais (9ème année de l'éducation de base) au niveau National.

Elle exposera, dans un deuxième temps, les contenus et les modalités de passation et de correction d'un test standardisé élaboré par le Dispositif National d'Évaluation (dispositif mis en place au Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur au Liban, en partenariat avec l'Organisation Internationale de la Francophonie-OIF) pour mesurer le niveau des acquis langagiers des élèves libanais, compte tenu des spécificités du contexte local au niveau national et en référence au CECR pour les langues au niveau de l'international.

Seront présentés, enfin, les résultats de ce test et l'impact qu'ils auraient sur l'orientation des responsables et des différents acteurs de l'éducation au niveau des décisions à prendre dans le cadre d'un pilotage du système éducatif axé sur les résultats, de la réforme des curricula notamment de celle du curriculum du français et de la révision des modalités de l'évaluation des compétences langagières (actuellement en cours selon l'approche par les compétences). Seront présentées également les activités de formation mises en place suite aux résultats atteints et ce dans le but de l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français langue enseignée comme première langue étrangère et comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques dans 62 / des écoles libanaises.

Au terme de cette contribution des propositions de projets et d'activités à mettre en place au Liban dans les différents domaines de l'évaluation seront soumis à la réflexion des partenaires et des spécialistes de l'ADMEE dans le but d'identifier les voies amenant à une meilleure transformation des ressources en résultats et de rendre compte à la communauté nationale et internationale des progrès réalisés dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage.

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

Raphaël Pasquini

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

Mercredi 28 janvier



## Accompagnement individualisé et pratique d'évaluation dans le cadre du master complémentaire Formasup

**Françoise Jérôme, Catherine Delfosse,  
Pascal Detroz & Dominique Verpoorten**

Cet article rend compte de la réflexion d'une équipe de formateurs à propos du mode d'évaluation à appliquer aux travaux d'enseignants en formation disposant au départ d'un bagage de compétences hétérogènes. Cette variété des compétences de départ a pour effet que les enseignants recourent de façon plus ou moins intensive à l'accompagnement pédagogique qui leur est proposé pour réaliser certaines tâches. Dans les cas d'un recours intensif à l'accompagnement se pose la question de la part de la note finale qui revient véritablement à l'enseignant-participant. Ces tensions entre équité et différenciation sont analysées dans le cadre du master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur organisé à l'Université de Liège (IFRES-FAPSE). Un outil est proposé pour les aborder : une grille visant à objectiver l'intensité de l'accompagnement dispensé/reçu et donc à apporter un éclairage plus nuancé sur les résultats de l'évaluation finale standardisée.

## EEE, apprentissage perçu et apprentissage réel

**Mariana Fornerino & Armelle Godener**

Cette étude vise à répondre d'une part aux enseignants inquiets qui voient encore dans l'EEE un système risquant d'inciter le professeur à faire plaisir aux étudiants au détriment de leur apprentissage. Elle vise à répondre d'autre part aux interrogations évoquées largement dans la littérature portant sur la possibilité de considérer l'EEE comme un outil d'amélioration pédagogique et non seulement comme un outil de contrôle de qualité des prestations des enseignants (Berthiaume et al., 2011). Dans ce sens, nous étudions le lien entre les évaluations des enseignements par les étudiants (score global EEE et apprentissage perçu EEE) et les résultats que les étudiants obtiennent quelques temps après aux examens finaux des modules considérés. Fondés sur l'analyse des données relatives à 5 modules suivis par 443 étudiants de 1<sup>ère</sup> année en école de commerce, nos résultats montrent qu'il existe une corrélation positive forte entre l'apprentissage perçu et l'apprentissage réel, et qu'il existe une corrélation positive mais plus faible entre le score global EEE et l'apprentissage perçu d'une part, et le score global EEE et l'apprentissage réel d'autre part. Un important effet de groupe a de plus été mis en évidence, les corrélations calculées sur les moyennes des groupes de TD étant nettement plus fortes que celles calculées sur les données individuelles. D'un point de vue pédagogique, nous concluons sur l'intérêt pédagogique des EEE – puisque chercher à obtenir de bons scores devrait avoir un impact sur l'apprentissage réel des étudiants –, ainsi que sur la nécessité de prévenir les étudiants contre les risques d'une auto-évaluation exagérée de leurs apprentissages – celle-ci induisant un moindre effort de préparation à l'examen et in fine des résultats moindres –. D'un point de vue académique, nous proposons que les effets de groupe fassent l'objet de recherches futures visant à mieux comprendre ses tenants et aboutissants.



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

Stéphane Villeneuve

Le MOOC (cours en ligne ouvert et massif) est un type récent de formation à distance d'un cours accessible à tous en ligne et sans restrictions quant au nombre de participants (Educause, 2013). L'évaluation des apprentissages en ligne est parmi les plus importantes préoccupations dans ce type de formation. En effet, même les MOOCs de plus petite envergure rendent l'évaluation traditionnelle laborieuse. Pour ceux accueillant plus de 150 000 participants pour un seul cours (Gee, 2012) la question de l'évaluation des apprentissages demande, sans contredit, des ajustements. En effet, des méthodes d'évaluation inadéquates pourraient porter préjudice à la valeur des MOOCs et aux certifications délivrées. Cette conférence exposera donc une revue de littérature portant sur les outils d'évaluations utilisés dans les MOOCs. Afin de mener à terme cette synthèse de recherche, des bases de données importantes d'articles scientifiques en éducation ont été consultées. Parmi les résultats principaux, on observe que l'évaluation par les pairs est une méthode d'évaluation appréciée par les concepteurs de MOOCs. De plus, lorsque cette méthode est utilisée, les étudiants évaluent leurs pairs en leur attribuant une note supérieure à ce que le personnel de l'établissement d'enseignement attribue habituellement (Kulkarni, et al., 2013). À la suite de cette synthèse de recherche, on peut affirmer que plus d'études se doivent d'être entreprises afin d'étudier et de raffiner les méthodes d'évaluation les plus adaptées lorsque l'on offre des formations à des milliers, voire des centaines de milliers d'étudiants.

Mercredi 28 janvier



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

Zouina Hallouane & Mohamed Chibane

La motivation était parmi nos objectifs majeurs cités dans notre intervention au sein du colloque précédent d'ADMEE, où nous avons étalé les résultats du travail effectué par la cellule assurance qualité au niveau de notre université. Ce qui nous pousse à chercher est ce que les étudiants et leurs enseignants sont motivés pour la réussite et quel est le rôle de cette motivation sur la qualité de la formation dans notre faculté des sciences humaines et sociales ?

Nous avons procédé par une étude statistique sur un groupe de recherche constitué d'étudiants en deuxième année licence en sciences humaines et sociales et leurs enseignants. Nous avons utilisé trois outils différents et complémentaires. Il s'agit de deux questionnaires d'autoévaluation, destinés à évaluer la qualité de la formation. L'un pour les étudiants en deuxième année et un autre pour leurs enseignants. Et un troisième outil qui est un questionnaire de motivation à la réussite (AMP) de Mandel P., Friendland G. et Marcus I. Ce dernier outil est également un questionnaire d'autoévaluation que nous avons passé aux mêmes étudiants et enseignants. Le choix de ces outils est basé aussi sur leur congruence qui se résume dans : l'autoévaluation et la densité qui correspond à l'échelle de Likert (de 0 à 5). La complémentarité des contenus des items qui désigne la complémentarité des outils choisis qui va dans le sens de notre étude et nous permet de vérifier nos hypothèses. Les résultats désignent des corrélations entre les données des outils de notre étude. Nous avons aussi procédé à la comparaison des résultats des enseignants de la même méthode que celle effectuée avec les résultats des étudiants. Nous avons étudié également les résultats, des étudiants et enseignants, correspondant au premier outil, en comparaison avec les résultats d'étudiants et enseignants correspondant au deuxième outil. Les perspectives de cette étude visent à la pérennisation et la consolidation de la dynamique positive qui contribue à la réussite et d'apporter une amélioration vis-à-vis des lacunes découvertes grâce à cette évaluation en procéder, dans l'avenir, avec un Benchmarking.

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

Sônia Siquelli & Ocimar Alavarse

Ce travail, fait partie du projet de recherche PROUNI: l'analyse d'une politique d'inclusion de l'enseignement Supérieur du Sud de l'état du Minas Gerais, par le groupe de recherche NEPHEB- Noyau d'études et recherches sur l'éthique, la politique et l'histoire de l'éducation Brésilienne, enregistrée au Conseil National du Développement Scientifique et Technologique du Brésil, ce travail se caractérise pour être une investigation, qui est entrain de se faire, et qui cherche, entre autres objectifs, à analyser les relations existantes entre l'évaluation comme politique publique et l'éthique forgée par la société capitaliste, dans une vision historique de la fin du siècle vingt pour le vingt-et-unième. Pourtant, il s'est réalisé une recherche dans les productions théoriques sur le thème, avec des auteurs d'éthique, de politiques et d'évaluations dans l'éducation. Sur la perspective d'une analyse historique et politique dont l'objectif est de connaître la dimension éthique d'évaluation du processus. Courant d'une politique d'insertion du jeune brésilien dans l'éducation supérieure. De nature quantitative et qualitative cette réflexion initiale a soulevé plusieurs questions autour de cette politique d'évaluation, puis que si celle-ci crée un nouveau concept de qualité dans l'éducation, elle crée aussi une nouvelle éthique, comme valeur à être incorporée par le citoyen de droits prévus dans les législations et les déclarations de la société démocratique et capitaliste.

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

Catherine Loisy

Le projet DevSup vise le développement professionnel des enseignants du supérieur pour ce qui concerne les pratiques innovantes pour soutenir les apprentissages des étudiants. Pour encourager ces pratiques, DevSup se donne comme objectif de modéliser, concevoir, et construire un dispositif permettant la mise en œuvre de l'approche-programme et promouvant la pédagogie numérique.

Conformément à l'approche-programme, il s'agit d'amener les équipes pédagogiques à penser en termes de projet de formation. Dans DevSup, l'approche-programme est soutenue par un dispositif évolutif comportant l'application ALOES qui permet d'objectiver les éléments importants des enseignements pour les partager, et de formaliser les choix pédagogiques pour les rendre explicites.

Les connaissances techno-pédagogiques mobilisées par les enseignants sont étudiées en faisant référence au modèle TPaCK qui identifie la nature et les caractéristiques essentielles des savoirs professionnels permettant d'intégrer le numérique dans les pratiques et qui considère l'articulation des connaissances relatives aux contenus à enseigner avec les connaissances technologiques et pédagogiques.

Le cadre conceptuel général est l'approche développementale qui conduit à penser en termes d'accompagnement y compris dans les phases évaluatives. Cette communication développe et discute une démarche d'évaluation qui se veut formative et à double destination, pour les enseignants, et pour le dispositif conçu comme évolutif. La méthode repose sur 1) le recueil et l'analyse a priori des productions des enseignants s'appuyant sur le modèle TPaCK ; 2) la confrontation des enseignants à leur production avec des activités d'explicitation orale et d'écriture ou de reconfiguration de la représentation.

L'analyse des données recueillies révèle une articulation raisonnée des technologies avec la pédagogie et les contenus, et une certaine souplesse de ces articulations. La prise en compte des apprentissages des étudiants est également une préoccupation des répondants. Les activités pédagogiques ont souvent une dimension collective ou collaborative pour les étudiants et elles accordent une place importante à des projets.

Mercredi 28 janvier



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

Anne Grzyb & Christine Jacqmot

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

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

Ces programmes assurent le transfert des savoirs issus de la recherche vers le monde du travail, s'inscrivant dans une logique de développement, d'évolution ou de réorientation professionnelle des adultes. Ils nécessitent la mise en place d'une ingénierie de formation adaptée et d'outils spécifiques, dont ceux permettant leur évaluation. Nous présenterons les choix effectués ayant contribué au développement des outils d'évaluation à l'Université catholique de Louvain ainsi que le travail de référentialisation (G. Figari, 1994) qui a permis d'identifier les critères d'évaluation des programmes. Nous nous focaliserons ensuite sur la mesure de l'impact de la formation sur les milieux professionnels, déclinée en termes de transfert des apprentissages au niveau individuel et au niveau organisationnel et renvoyant, selon les modèles retenus (D.L Kirkpatrick, 1994 ; F.-M Gerard, 1997 ; Meignant A., 2009), à quatre niveaux de mesures :

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

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

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

Mélanie Ferrara & Nathanaël Friant

Cette communication présente une approche méthodologique originale pour le recueil et l'analyse des représentations sociales. Il s'agit d'une démarche pluri-méthodologique qui combine les étapes principales de trois méthodes bien connues et souvent utilisées pour l'étude des représentations : l'analyse prototypique, l'analyse de similitude et le contrôle de la centralité. Dans le cadre d'une étude des représentations des élèves par rapport à l'enseignement secondaire en Belgique, nous implémentons cette méthode sur un large corpus recueilli auprès de 668 élèves et la complétons par l'analyse thématique de questions ouvertes. Le but de cette communication est de présenter les différentes méthodes, leur implémentation pratique et les outils d'aide au traitement.



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

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

L'université Mohammed I (UMP), Oujda, Maroc, est engagée depuis plusieurs années dans une démarche de déploiement de la qualité. Dans le cadre d'une collaboration fructueuse Nord-Sud, l'université s'est dotée d'une démarche d'auto-évaluation basée sur un référentiel d'auto-évaluation. L'enjeu ultime est l'obtention d'un label qualité de l'UMP qui témoigne d'une démarche effective de gestion de la qualité des formations organisées par les établissements. L'ESTO (Ecole Supérieure des Technologies Oujda de l'UMP) est le premier établissement de l'UMP à candidater pour l'obtention de ce label. Cette communication présente : (a) comment l'ESTO s'organise dans ce projet, en procédant à une auto-évaluation de ses formations et de leur gestion selon un référentiel d'auto-évaluation présenté dans une communication conjointe ; (b) les conditions que doit remplir les formations, en termes de qualité, pour obtenir le « label qualité formation » de l'UMP ; (c) les effets attendus de la démarche à court et à moyen termes en matière de développement d'une culture qualité au sein de l'établissement.



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

Daniel Deriaz & Benoît Lenzen

En Suisse, les cantons romands se sont récemment accordés sur l'application d'un plan d'études commun pour l'ensemble des disciplines. Toutefois, l'évaluation demeure une prérogative cantonale. L'objet de cette recherche exploratoire et compréhensive consiste à appréhender les relations entre les dispositifs d'évaluation et les démarches didactiques observés au cours d'un cycle de basket-ball auprès de deux enseignants (un enseignant novice et une enseignante chevronnée). Notre cadre théorique s'inscrit dans le champ de la didactique de l'éducation physique et emprunte aux modèles de « l'activité de l'enseignant » (Goigoux, 2007) et de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Pour étudier les relations de « co-détermination » possibles entre contexte, évaluation et action didactique, nous avons recueilli trois types de traces. Des traces écrites (documents officiels de référence et documents personnels), des données d'entretiens et des observations filmées. Les résultats laissent à penser : 1) que les documents institutionnels à propos de l'évaluation ainsi que les documents de référence ont une incidence sur l'activité en classe, 2) que l'évaluation est peu considérée comme un processus en lien avec l'apprentissage par l'enseignant novice, 3) qu'il y a une relation de « co-détermination » entre approche didactique et approche évaluative qui amène à des activités didactiques contrastées entre les deux enseignants.

Ces résultats nous amènent à rappeler avec force l'importance de la thèse défendue par Daniel Bain il y a plus de 25 ans déjà, à savoir la nécessité de proposer « une formation à l'évaluation (...) intégrée à la didactique » (Bain, 1988).

Mercredi 28 janvier

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

julien moniotte & Lucie Mougnot

L'évaluation des compétences des élèves est un vaste objet d'analyse dans la mesure où des discordances apparaissent régulièrement entre les prescriptions officielles, les pratiques professorales, et les enjeux didactiques (Perrenoud, 1993). Afin de mettre en lumière à la fois les arrangements évaluatifs mis en place par les enseignants et la difficulté à créer un référentiel pertinent et cohérent vis-à-vis des enjeux didactiques, nous avons pris appui sur l'évaluation en éducation physique et sportive (EPS) au lycée. Deux axes d'analyse seront ici proposés : tout d'abord, 500 bulletins scolaires seront analysés à partir d'une grille de lecture inspirée des travaux de Sarrazy (2000) ; cette étude aura pour objectif d'appréhender les critères d'évaluation des enseignants et de les confronter aux critères officiellement retenus dans les référentiels. Ensuite, nous nous centrerons plus spécifiquement sur le référentiel en sport collectif, pour analyser sa pertinence vis-à-vis des enjeux didactiques essentiels qui concernent notamment la prise en compte des interactions comme éléments incontournables de la prise de décision individuelle (Parlebas, 2002).

Les principaux résultats dévoilent que les efforts, la participation et le sérieux sont mentionnés dans de nombreuses appréciations sur les bulletins, alors qu'elles n'apparaissent plus dans les référentiels depuis 2000. La bonne volonté des élèves semble bien évaluée par certains enseignants, voire même prise en compte dans la notation. En sport collectif, l'analyse du référentiel met en avant le fait qu'il ne permet pas d'évaluer le niveau de compétence de chacun, car il cloisonne la motricité du joueur et minore le contexte interactionnel qui est pourtant déterminant. Ces deux axes d'étude sont complémentaires et montrent les difficultés à construire des référentiels cohérents et à harmoniser les pratiques évaluatives notamment dans les classes à examen.

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

**Abderrahim Khyati, Mohammed Talbi,  
Mohamed Boumahmaza & Redouane Boumezrag**

Dans cette communication, nous exposons une démarche d'évaluation des apprentissages et des compétences en sciences expérimentales selon le modèle par investigation-structuration qualifié de modèle pédagogique formalisant des modes d'intervention didactique. C'est une démarche empruntant les pratiques d'évaluation critériée auxquelles on leur intègre les concepts de la didactique. La situation à évaluer devient a-didactique que l'on décline en situations de dévolution qui renvoient à trois types de réflexions épistémologique, psychologique et pédagogique. La prise en considération de ces trois types de réflexion dans l'évaluation formative, nous a permis de fonder, orienter, réguler et certifier les apprentissages et inférer les compétences des apprenants dans des situations complexes.

Mercredi 28 janvier



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

Philippe A. Genoud & Gabriel Kappeler

L'analyse des attitudes des individus permet généralement de mieux comprendre et prédire leurs conduites. Dans le contexte scolaire, la façon dont les élèves appréhendent leurs apprentissages se révèle être un élément central pour une meilleure compréhension de leurs comportements face aux tâches qui leur sont assignées.

En cas de difficultés dans leurs apprentissages, les réactions des élèves peuvent s'avérer très différentes, notamment en ce qui concerne les comportements de demande d'aide. Ainsi, à l'instar de nombreuses recherches prenant en compte les orientations motivationnelles, le sentiment de compétence ou le climat de classe pour expliquer le type d'aide demandée (respectivement l'évitement d'aide), notre objectif est de voir dans quelle mesure les attitudes (p.ex. utilité perçue, contrôlabilité, affects positifs et négatifs, stéréotype de masculinité des maths) sont en lien avec les comportements des élèves dans ce domaine-là.

Dans le contexte des cours de mathématiques et par le biais de questionnaire auto-rapportés, nous avons pu évaluer différentes attitudes de 177 élèves (du secondaire I), dans les registres cognitif, affectif et comportemental. Nos analyses ont permis de mettre en évidence cinq profils typiques ainsi que des fonctionnements significativement différents, tout particulièrement en termes de motivation et de type d'aide demandée (adaptative vs exécutive). L'intention (vs l'évitement) de demande d'aide possède par contre des liens beaucoup plus faibles avec les attitudes des élèves.

Les différents résultats que nous présenterons seront interprétés à la lumière des limites méthodologiques de notre recherche, en particulier la question de la stabilité des attitudes dans le temps et au travers des diverses activités auxquelles les élèves sont confrontés. Nous esquisserons des perspectives permettant d'envisager une modification des attitudes des élèves afin non seulement d'avoir un impact sur leur motivation mais également sur leur manière de rechercher de l'aide durant le cours.

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

Geoffrey Delcroix, Bruno De Lièvre & Gaetan Temperman

Notre étude vise à éclairer les relations entre l'enseignement d'un contenu donné et son apprentissage à l'aide de la théorie de l'activité de Robert et Rogalski (2005) qui conduit à une centration relative aux activités que les élèves développent sur les contenus visés. In fine, l'objectif de notre recherche est de cartographier les activités menées par des élèves en cours d'apprentissage et lors d'une évaluation certificative qui a ponctué l'expérimentation (pré/post-tests). Nous postulons qu'à travers la théorie de l'activité convoquée, nous allons pouvoir mettre en œuvre une analyse croisée entre les apprentissages réalisés par les élèves et les contenus mathématiques enseignés. Pour ce, des mesures de l'activité de 138 élèves ont été effectuées dans des cadres présentiel (en classe) et non présentiel (plate-forme EAD). Concernant le cadre présentiel, durant 10 semaines consécutives, 6 enseignants ont chacun dispensé 45 heures de cours (s'inscrivant dans le domaine des nombres) à une classe du premier degré de l'enseignement secondaire.

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

D'un point de vue didactique, le développement de chaque notion mathématique est présenté sous l'angle bicéphale de la dialectique outil-objet de Douady (1986) et des registres de représentations sémiotiques de Duval (1995). L'intégration progressive des notions se réalise à l'aide de situations d'intégration (Roegiers, 2003) et d'apprentissages en spirale (Tardif, 1999). Complémentairement aux activités réalisées en présentiel, les élèves ont bénéficié d'un accès à une plate-forme EAD développant des parcours personnalisés. Chacun d'eux pouvait s'y connecter, durant ou en dehors des heures de cours, afin de mettre en œuvre les compétences présentées durant les séances.



## Les pratiques documentaires liées à l'évaluation dans l'activité de conception d'un scénario didactique en mathématiques des enseignants exerçant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Laurence LEROYER

En France, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République appelle à l'évolution des pratiques d'évaluation des élèves. Face à une pratique de l'évaluation sommative omniprésente, la pratique de l'évaluation diagnostique et formative doit se développer. Ces formes d'évaluation posent la question de l'intégration de l'évaluation au service des apprenants dans les constructions didactiques des enseignants. Les recherches actuelles dans le champ de la didactique des mathématiques consacrées aux ressources nous permettent de préciser ce questionnement : quelles pratiques documentaires liées à l'évaluation au cours de l'activité de conception d'un scénario didactique les enseignants, et particulièrement les enseignants spécialisés, développent-ils ? Les méthodes et outils d'évaluation pour l'apprentissage davantage employés dans le contexte des besoins éducatifs particuliers, nous amènent en effet à porter notre attention sur ces enseignants. Le cadre de l'ergonomie sous-tendra également notre réflexion, pour mettre en évidence comment les pratiques documentaires liées à l'évaluation et la manière dont chaque enseignant mobilise les ressources résultent de certaines caractéristiques du contexte et de l'individu, et du genre professionnel. Nous postulons l'existence de plusieurs postures d'enseignant quant aux pratiques documentaires (postures d'utilisateur, d'adaptateur et de créateur). Les résultats de la recherche reposeront sur l'analyse qualitative d'entretiens d'explicitation, planifiés à la rentrée 2014, auprès de neuf enseignants exerçant en ULIS[1] dans le cadre de leur travail de préparation en mathématiques. L'articulation entre le travail documentaire, l'élaboration de scénario didactique et l'évaluation, envisagée comme objet de la didactique professionnelle de la formation des enseignants spécialisés, voire de tous les enseignants pourra être une perspective de cette recherche où le rôle de la formation dans les changements de postures sera interrogé.

Mercredi 28 janvier



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

Marie-Hélène Hébert & Pierre Valois

Il est possible d'observer, dans plusieurs pays, une tendance à recourir de plus en plus aux épreuves de compétences. Si on reconnaît généralement de bonnes qualités aux outils traditionnels d'évaluation, qu'en est-il des épreuves qui servent à évaluer les compétences des élèves québécois ? C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'éprouver la validité d'une épreuve pour rendre compte du niveau de développement des compétences du programme de mathématique (MEQ, 2001) chez des élèves de la fin du primaire. Comme canevas théorique, nous avons retenu le Cadre de la validité unifiée de Messick (1989, 1995) dont les idées maîtresses ont été reprises en 1999 par l'AERA, l'APA et le NCME. D'après ce cadre, un bon argument de validité doit intégrer six sources d'éléments de preuve : a) le contenu d'un test, b) les processus de réponse, c) la structure interne, d) les relations avec d'autres variables, e) la généralisation de la validité et f) les conséquences du testing. Dans le contexte de notre étude, six questions de recherche ont guidé le processus de validation, chacune d'elles ayant trait à l'une des sources d'éléments de preuve avancées par Messick. Un ensemble de 1 313 copies d'élèves a servi à cette recherche d'évidences. Si les résultats sont encourageants à certains égards, il faut reconnaître que les qualités de l'épreuve ne sont pas suffisantes pour laisser croire à une validité élevée. Parmi les arguments probants, on rapporte des lacunes sur le plan de la structure interne, de la généralisation de la validité et des conséquences du testing.

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

Christophe Dierendonck & Réginald Burton

Administrés dans presque tous les pays à des échantillons d'élèves, les tests PISA ont uniquement une visée informative puisque les performances des élèves à ces épreuves n'influencent aucunement leur parcours scolaire. A ce titre, les tests PISA sont dits «à faibles enjeux» (low stakes) pour les élèves, par opposition aux évaluations externes dites «à enjeux élevés» (high stakes).

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

L'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'une analyse secondaire des données d'effort recueillies dans le cadre de PISA 2003, PISA 2006 et PISA 2012 et de discuter la pertinence de ce type d'informations au regard des menaces à la validité précédemment évoquées. Plus précisément, il s'agira, dans un premier temps, de discuter de l'instrument de mesure utilisé pour évaluer l'implication des élèves durant la passation des tests PISA. Dans un second temps, nous présenterons les résultats d'une étude visant à déterminer l'impact des données d'implication des élèves sur les scores observés lors des tests.

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

Giuseppe Melfi & Mélanie Buser

Depuis 2010 un projet pilote est mené dans deux écoles de la ville de Bienne, plus grande ville bilingue de Suisse. Le projet consiste à instituer une Filière Bilingue (FiBi) par immersion réciproque. L'enseignement dans les classes de la FiBi est dispensé pour moitié en français et pour moitié en allemand.

Entre 2010 et 2014 des données relatives à plusieurs cohortes d'élèves pour un total de 293 élèves ont été récoltées, repartis en deux groupes : les élèves de la FiBi et les élèves de la filière traditionnelle monolingue (groupe contrôle). Ces données permettent de suivre l'évolution des compétences linguistiques de chaque élève en fonction de sa propre biographie langagière.

Les questions que nous soulevons sont les suivantes : est-ce que les enfants de la FiBi, qu'ils soient issus d'un milieu monolingue, bilingue ou multilingue acquièrent de manière efficace et conservent les compétences linguistiques en français et en allemand en comparaison des enfants issus des filières normales monolingues ? Peut-on identifier des avantages pour la FiBi dans la comparaison des deux populations d'élèves ?

Les données relatives aux biographies langagières ont été traduites en trois scores associés à chaque élève : un score « allemand »  $s_D$  ; un score « français »  $s_F$  et un score « autres »  $s_A$  allant de 0 à 36 et qui ont permis de définir empiriquement les élèves bilingues en devenir comme ceux pour lesquels

$$\frac{\min \{s_D, s_F\}}{\max \{s_D, s_F\}} \geq 0,7$$

et les élèves trilingues en devenir comme ceux pour lesquels

$$\frac{\min \{s_D, s_F, s_A\}}{\max \{s_D, s_F, s_A\}} \geq 0,3$$

Lorsqu'on analyse tous les élèves, les différences ne sont pas significatives lorsque on compare, sur leur langue de référence, les élèves de la FiBi, bilingues ou pas, avec ceux de la filière normale. Les trilingues, qui selon notre critère comprennent 22 élèves ne font pas exception et montrent des performances comparables aux bilingues.



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

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

Depuis sa création, le Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) de l'Université du Luxembourg mise sur le développement de la réflexivité chez les étudiants de la formation à travers un dispositif portfolio (Poncelet, Brendel, Bourg, Kerger, Wardavoir, Romanus, Parmentier, Arraiz-Perrez, Sabiron-Sierra, Eymard, Ladage & Vial, 2014). Dès la première année du Bachelor et tout au long des quatre années de la formation, les étudiants développent un portfolio de développement professionnel. Multiplier les moyens d'expression susceptibles de favoriser ce processus réflexif constitue un « Leitmotiv » pour les responsables de ce dispositif. C'est ainsi qu'à partir de la deuxième année, les étudiants sont amenés à adopter, parallèlement à l'écriture scientifique, d'autres moyens d'expression d'ordre esthétique afin d'enrichir leurs réflexions personnelles et professionnelles à travers de nouveaux points de vue. C'est réellement à partir de la troisième et de la quatrième année, que la recherche esthétique et biographique (Kämpf-Jansen, 2001 ; Seydel, 2005) devient un des fondements de la réflexion inhérente au processus de développement professionnel des étudiants du Bachelor (Bourg & Gretsch, 2008) en occupant une place de choix dans le dispositif portfolio. Nous faisons le pari que le travail sur la biographie esthétique menés par les étudiants sur des artefacts de l'enfance, sur leurs expériences professionnelles et sur leurs visions pédagogiques participe très clairement à l'enrichissement de ce processus réflexif grâce à la diversification des réalisations (Busse, 2005) et des outputs réflexifs suggérés aux étudiants dans le cadre du travail avec le portfolio de développement professionnel. Notre communication portera plus spécifiquement sur la biographie esthétique. Après une brève présentation théorique des fondements de l'approche, nous préciserons les principes de la démarche adoptée et nous discuterons les apports d'un tel travail pour le développement professionnel des jeunes du Bachelor.

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

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

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

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

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

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

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

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

- L'instauration des outils d'assurance qualité : l'autoévaluation à travers des audits internes, l'évaluation externe, l'accréditation (jugement par rapport à un guide externe tel qu'ISO), et l'habilitation.

- Le suivi d'un système de management intégré : La cartographie des processus et des activités de l'enseignement supérieur ; et leurs indicateurs de maîtrise, la mise en place d'un système de contrôle documentaire, la mise en place des processus d'évaluation (audits...), et la définition des critères d'amélioration continue des processus.

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

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

C'est dans cette perspective que La proposition de combinaison du système de management intégré avec une approche SIPOC (Supplier, Input, Process, Output, Customer) permettra d'assurer les besoins du management du système d'enseignement supérieur.



## L'évaluation des compétences des candidats aux cours de professionnalisation pédagogique

Daniela Caprioara & Alina Iftime

Conformément à l'Ordre du Ministre de l'Éducation Nationale de la Roumanie no. 4316 / 03.06.2008 - art. 12, à l'Ordre du Ministre no. 5745 / 13.09.2012 - art. 4 (2), au Règlement concernant le fonctionnement du Département pour la Formation des Enseignants (DFE), de l'Université „Ovidius” de Constanta et à la Méthodologie d'organisation des programmes de formation psychopédagogique, approuvée par le Sénat de l'Université „Ovidius” de Constanta, l'admission des étudiants aux programmes de formation psychopédagogique en vue de la certification pour la profession didactique consiste en un entretien visant à identifier les compétences, les valeurs et les modèles comportementaux auxquels les candidats adhèrent.

Le défi majeur de notre recherche est l'élaboration et le test d'un instrument (questionnaire) pour l'évaluation des capacités psychopédagogiques des candidats, en vue de la sélection pour l'admission au programme de formation psychopédagogique et, en même temps, pour identifier leurs caractéristiques et besoins de formation. Les données obtenues suite au questionnaire seront présentées à tous ceux qui conçoivent et réalisent le processus de formation initiale des futurs enseignants.

Le point de départ dans l'élaboration des items du questionnaire est le modèle des compétences générales et spécifiques prévues pour la profession didactique par COR (le Code des Occupations en Roumanie) et fait partie composante de la procédure d'admission aux programmes du Département de la Formation des Enseignants.

Le standard requis par l'Agence Roumaine pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ARACIS), à suivre dans la réalisation des items qui composent le test d'entrée, vise la mise en œuvre de manière transparente et rigoureuse de la formule de recrutement des futurs étudiants, en respectant le principe de l'égalité des chances pour tous les candidats, sans aucune discrimination.

Mercredi 28 janvier



## Évaluation des apprentissages des étudiants suite à un apprentissage par projet transdisciplinaire en Faculté de Pharmacie

Anaëlle Vanden Dael, Pierre Van Antwerpen & Marie Blondeau

Depuis de nombreuses années, le rôle du pharmacien d'officine n'a cessé d'évoluer. La Faculté de Pharmacie de l'ULB a choisi de revoir en profondeur le programme de cours de la première année de master. Afin de donner du sens aux apprentissages et de favoriser le développement des compétences des étudiants, un apprentissage par projet a été pensé par les titulaires de six cours différents, soutenus par un conseiller pédagogique. Le dispositif a été préparé durant l'année académique 2013-2014, il est mis en oeuvre depuis la rentrée 2014.

Le projet rassemble plusieurs domaines des sciences pharmaceutiques qui seront abordés à partir d'une ordonnance et d'un cas clinique. Une succession de séminaires et de laboratoires amèneront les étudiants à découvrir la situation du patient et à réaliser un apprentissage actif de la matière habituellement enseignée, dans le but de délivrer un conseil et suivi adapté.

Le volet de l'évaluation du projet a été longuement réfléchi. Il s'agissait de construire un outil qui permette d'évaluer facilement et rapidement les apprentissages, et ce, de la manière la plus objective possible. La grille critériée est l'outil que nous avons choisi d'exploiter. Une collaboration entre les évaluateurs et le conseiller pédagogique a permis de réfléchir aux critères d'évaluation et aux indicateurs de niveau. Durant toute la durée du projet, chaque tâche réalisée par les étudiants sera évaluée à l'aide de grilles d'évaluation construites sur base des objectifs pédagogiques.

## Une évaluation multimodale autour d'un dispositif de situations d'intégration

Florence Bernard & Marc-Eric Guisset

Depuis 2012, le département ergothérapie du Parnasse-ISEI (Haute Ecole Léonard de Vinci-Belgique), sur base du Référentiel Compétences (prescrits légaux-CGHE), permet aux futurs professionnels d'accéder à un haut niveau d'intégration et de mobilisation des savoirs en proposant diverses situations d'intégration. Celles-ci encouragent les étudiants à faire des liens entre les cours, favorisent l'organisation des connaissances et donnent du sens aux apprentissages (Heinen, E., Lemenu, D., De Keyser, V. et al. , 2013).

Treize situations, étalées sur deux années, ont été créées par le département qui a tenu compte du champ professionnel large et varié mais surtout du fait qu'évaluer une seule fois une compétence ne permet pas de vérifier le niveau de maîtrise de celle-ci.

Finalement, la question du mode d'évaluation fut complexe. Pour ne pas perdre tout le bénéfice des activités vécues en proposant une évaluation traditionnelle et puisqu'il est reconnu que les étudiants et les enseignants adaptent en grande partie leurs comportements en fonction du type d'évaluation, une évaluation multimodale fut conçue.

Celle-ci est composée d'évaluations certificatives déclinant les compétences en critères et indicateurs, d'évaluations formatives basées sur les avis de professionnels ou de clients et d'auto-évaluations.

Pour finir, les réflexions de l'étudiant autour de la construction de son projet professionnel sont collectées dans un portfolio qui l'accompagne depuis la première situation d'intégration et retrace son chemin d'acquisition des compétences.

Statistiquement, le niveau de maîtrise des compétences selon les enseignants est au moins satisfaisant pour 90%. D'autre part pour les étudiants, selon l'évaluation interne de qualité, 81% estiment avoir acquis l'ensemble des compétences à plus de 50%.

Suite à cette expérience et à l'aube du décret Paysage, l'intégration de l'interdisciplinarité et la précision des outils évaluations en passant de l'évaluation des compétences aux acquis d'apprentissage sont identifiés comme des priorités.

## Évaluation du dispositif Pack en bloque : Comment aider l'apprenant à s'accomplir dans son métier d'étudiant?

Mikaël De Clercq, Nathalie Roland,  
Catherine Milstein & Mariane Frenay

Le passage de l'enseignement secondaire à l'université est une transition parfois difficile durant laquelle l'étudiant doit rapidement développer une gestion autonome de son étude. Cependant, nombreux sont ceux qui n'arrivent pas à s'adapter au contexte universitaire et échouent leur première année. Face à cette situation, de nombreux dispositifs d'aide ont été développés. Néanmoins, la majorité d'entre eux n'ont pas fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et systématique. Il est donc encore aujourd'hui difficile de guider scientifiquement les institutions vers une promotion efficace de la réussite universitaire. Dans une volonté de dépasser ces limites, cette communication a pour objectif de présenter l'évaluation rigoureuse du dispositif d'aide Pack en bloque. Ce dispositif prend la forme d'une semaine d'étude encadrée visant l'amélioration des différentes facettes d'adaptation au contexte universitaire posant souvent problème en première année (gestion autonome de son étude, amélioration des stratégies d'apprentissage, intégration sociale, équilibre loisirs & études et gestion de l'hygiène de vie). Une évaluation en deux étapes sera donc présentée. La première a porté sur l'évolution des 334 étudiants ayant bénéficié du dispositif sur les facettes d'adaptation susmentionnées. La seconde a comparé l'évolution des étudiants participants avec l'évolution de 726 étudiants n'ayant pas participé à Pack en bloque. Ces deux analyses seront également accompagnées d'une évaluation de l'impact de Pack en bloque sur la réussite finale des étudiants. L'objectif global de ces analyses est d'attester de l'impact réellement attribuable au dispositif sur l'adaptation de l'étudiant au contexte universitaire. Les résultats préliminaires montrent une évolution perçue des facettes d'adaptation visées par Pack en bloque et une grande satisfaction des étudiants y ayant participé. Cependant, de plus amples analyses doivent encore être réalisées afin d'attester de l'impact réel du dispositif. Une réflexion sur les limites de notre approche et l'évaluation des dispositifs d'aide à la réussite sera également initiée lors de la présentation.

Mercredi 28 janvier



## L'évaluation entre pairs dans des travaux de groupes : Impact sur la motivation et sur la perception des étudiants

Catherine Colaux

La faculté de Gembloux Agro Bio Tech qui forme principalement des bioingénieurs propose à ses étudiants de première année un nouveau cours intitulé « Question d'actualité en environnement ; projet ». Ce cours qui se veut avant tout être un cours d'intéressement se construit autour du questionnement des étudiants sur une thématique fixée, par le prisme de leurs matières enseignées en première année. Habités aux cours ex-cathedra organisés dans de grands amphithéâtres, les 300 étudiants de première année se retrouvent répartis en groupes de 6 étudiants et doivent réaliser les travaux associés à ce cours en utilisant deux outils de collaboration asynchrones à savoir Diigo et un wiki. La construction de ce cours leur laisse une grande liberté d'organisation. Seules 8h de présentiel sont placées à l'horaire. Les étudiants doivent donc s'organiser entre eux pour soumettre dans les délais imposés deux travaux qu'ils devront réaliser collaborativement et en ligne. L'évaluation de ce cours n'est pas associée à un examen traditionnel. La note finale est construite sur base des deux travaux rendus par les étudiants plus un travail individuel de réflexion sur l'expérience de travail de groupe. Pour chacun des travaux rendus, les étudiants bénéficient de la même note collective reflétant la qualité du travail soumis plus une note individuelle qui reflète quant à elle la participation de l'étudiant dans le travail de groupe. Si lors de la première année cette participation individuelle était sanctionnée par l'enseignant qui avait accompagné le groupe, nous avons cette année, donné la responsabilité à l'étudiant d'évaluer la participation de ses pairs. Cette communication analysera l'impact de ce style de notation sur la motivation et la perception du cours par les étudiants.

Mercredi 28 janvier

## Comment mettre en place une approche réussie du travail en groupe et une évaluation individuelle pertinente des étudiants dans le cadre d'une activité d'enseignement appelée Formation à la maîtrise de l'outil caméra en BA1, section Techniques de l'image

Arlette Vanwinkel & Hélène Van Roey

Le développement de la grille d'évaluation se situe au sein de la formation initiale des enseignants du supérieur durant l'année académique 2014-2015.

La compétence visée par les formateurs du CAPAES est la compétence Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Ce travail se fait en groupe sous forme d'un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques. Mais le travail de chaque candidat au CAPAES est individualisé. Pratiquement, il est demandé aux candidats CAPAES de choisir une activité d'enseignement qui leur pose problème. L'activité analysée par la collègue est un atelier pratique en 1ère année de Bachelier finalité Techniques de la cinématographie, section Techniques de l'image.

La problématique développée est l'évaluation certificative (appelé brevet) des ateliers pratiques. L'évaluation porte sur la maîtrise de l'outil caméra en BA 1, section Techniques de l'image. Cette problématique est le reflet d'un réel questionnement sur sa pratique. En effet, l'évaluation telle que pratiquée au moment zéro n'est pas satisfaisante.

La formation CAPAES a amené la candidate à se poser une série de questions pour rendre son outil certificatif plus performant :

Quels sont les objectifs du cours ? Et quels sont les acquis d'apprentissage évalués ? Quelle importance ce brevet doit-il revêtir dans l'évaluation générale de mon cours de Technologie ? Quel est le sens de mon évaluation ? Ma méthode d'évaluation est-elle pertinente, fiable et valide ? Quels sont les critères à évaluer absolument ? Et quels sont les indicateurs à lier à ces critères ? Comment pondérer ces critères ? Quelles conclusions dois-je tirer de cette évaluation en regard des résultats ? « La correction à l'aide des critères et indicateurs débouche-t-elle sur une évaluation équivalente à l'appréciation intuitive de l'enseignant ? » (F.-M. Gérard)

C'est le fruit de ce cheminement qui sera présenté.



## Référentiel de compétences et grille d'évaluation des projets proposés aux étudiants de la Faculté des Sciences Appliquées de l'Université de Liège

Patricia Tossings & Eric Delhez

De longue date et un peu partout dans le monde, les notions de « problème » et de « projet » - qui s'inscrivent de façon naturelle dans la perspective des métiers de l'ingénieur - se sont imposées comme des éléments clés des cursus correspondants.

L'évolution a toutefois voulu que l'exploitation de ces notions au sein des programmes de formation trouve des modes d'expression divers et variés, dont le dénominateur commun est, de toute évidence, la mise en oeuvre de « pédagogies actives ».

Dans ce contexte, la Faculté des Sciences Appliquées de l'Université de Liège s'est spontanément tournée vers les « projets ».

Encore faut-il s'entendre sur l'acception de ce terme ...

Le niveau et l'ampleur des travaux soumis aux étudiants sous cette appellation fluctuent fortement en fonction de divers éléments tels que, par exemple, l'année d'étude dans laquelle le « projet » prend place, la « tradition » instaurée au sein de la section concernée ou, tout simplement, les objectifs que se fixe l'enseignant qui propose le « projet ».

Entre 2008 et 2010, une réflexion facultaire profonde et collective soutenue par l'IFRES (Institut pour la Formation et la Recherche en Enseignement Supérieur de l'Université de Liège) a tenté d'accroître le potentiel formatif de cette dynamique du projet en la structurant autour d'objectifs clairement définis et distribués dans le temps, en visant une plus grande intégration des connaissances et en préparant concrètement les étudiants à faire face aux attentes de leurs enseignants.

Dans ce contexte, une définition consensuelle du terme « projet » a été adoptée au sein de la faculté et un référentiel des compétences transversales à développer à travers ces projets a été défini. Une grille d'évaluation critériée commune pour l'ensemble des projets soumis aux étudiants du Bachelier en Sciences de l'Ingénieur ? Orientation Ingénieur Civil a ensuite été élaborée.

La présente communication a pour but de présenter non seulement la grille d'évaluation à laquelle la faculté a abouti mais aussi la méthodologie qui a conduit à ce produit, les avantages qu'il apporte aux étudiants et les obstacles qui persistent quant à une mise en exploitation généralisée.



## Perceptions des actes d'évaluation des stagiaires par les maîtres de stage : entre prescriptions et travail réel

Yves Devillers, Ghislain Carlier &  
Marc Romainville

Dans le contexte belge - en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) - 13 compétences professionnelles prescrites constituent le cadre de référence en formation initiale des enseignants. La formation en éducation physique intègre également ces compétences à développer durant le cursus et les stages proposés aux étudiants. Le présent projet, ancré dans le domaine de la recherche sur l'intervention en motricité humaine, s'y attelle avec intérêt à propos de l'évaluation des étudiants-stagiaires par le maître de stage (MST). En effet, les données et les résultats présentés sont issus d'une recherche en cours et portent sur les perceptions de maîtres de stage concernant l'utilisation d'une grille d'évaluation des stages par compétences proposée au sein d'un institut de formation de type court. Les questions posées aux MST sont relatives à la perception de l'activité évaluative, eu regard des liens qui existent entre les stages, les dispositifs d'accompagnement et l'évaluation en stage.

Jeu  
di 29 janvier

## L'activité réelle du superviseur entre accompagnement et évaluation... sous tension?

Olivier Maes & Catherine Van Nieuwenhoven

La formation des instituteurs primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles prévoit l'organisation de stages pédagogiques supervisés par un maître de stage et par un superviseur de l'institut de formation, mais ne précise pas les tâches (Leplat et Hoc, 1983) attendues de ces derniers.

Des recherches (Mieusset, 2013 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2014 ; Picron, 2014) prenant leur source dans l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail (Clot, 1995) se sont donc intéressées à l'activité réelle des enseignants amenés à accompagner des enseignants stagiaires afin de leur permettre d'atteindre les objectifs fixés et de construire les compétences attendues. Il s'agit donc d'accéder à ce qu'ils font, ce qu'ils n'ont pas pu faire et ce qu'ils n'ont pas voulu faire tout en identifiant les difficultés rencontrées et en accédant aux éventuels dilemmes (Mieusset, 2013).

Le recueil de données de ces différentes recherches s'est organisé autour de l'instruction au sosie (Oddone, 1981, Clot, 1999, Saujat, 2005, Mieusset, 2013). Cet outil a été choisi afin de permettre d'accéder à l'activité réelle du sujet en permettant à ce dernier de réaliser son activité et de la mettre en mots.

Le dilemme « accompagner versus évaluer » a particulièrement attiré notre attention. D'après Chaliès et Durand, « ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluations, engendre des difficultés de relation » entre le superviseur et l'enseignant stagiaire (Chaliès et Durand, p.160). C'est sur l'analyse de ce dilemme au niveau des superviseurs « haute école » et les difficultés qu'il peut engendrer que portera cette communication en extrayant des verbatim ce que disent les superviseurs de leurs tâches centrées sur l'évaluation de l'étudiant stagiaire et en tentant de relever les tensions entre l'accompagnement et la certification.

## L'évaluation des pratiques enseignantes d'étudiants libanais en Sciences de l'éducation : des acquis d'apprentissage au stage professionnel

Norma Zakaria

Cette communication s'assigne pour objectif de dégager la relation qui existe entre les acquis d'apprentissage [learners outcomes] dans les différents cours et travaux pratiques du programme de la licence en sciences de l'éducation et l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants stagiaires destinés à enseigner la langue française dans un milieu francophone. Elle analyse l'efficacité d'un dispositif d'évaluation, conçu pour évaluer le parcours universitaire des étudiants en sciences de l'éducation. Ce dispositif se situe dans un cadre novateur où sont agencés des procédés privilégiés, qui ne consistent plus, comme auparavant, à mesurer les savoirs ou les savoir-faire séparément, en dehors du contexte où ils doivent être mis en oeuvre, ou bien dans les cours théoriques, en faisant abstraction des pratiques pédagogiques ; mais qui constituent plutôt un modèle dont la valeur évaluative permet de mettre en relief le degré de régulation entre la théorie et la pratique et permet d'intégrer les acquis des différentes disciplines dans la profession à laquelle mènent ces disciplines. Les modalités de cette évaluation s'accomplissent par le biais d'outils variés et élaborés à partir de critères et d'indicateurs spécifiques, en étroite relation avec les acquis d'apprentissage. Une expérience menée dans un contexte universitaire libanais (le département des sciences de l'éducation à l'Université Saint-Esprit de Kaslik ? Liban) se propose d'étudier l'intégration des acquis élaborés dans les différentes disciplines pour évaluer les compétences professionnelles des étudiants futurs maîtres en sciences de l'éducation, à la fin de leur parcours académique incluant le stage professionnel. Elle produit à cet usage un dispositif d'évaluation, spécifique par sa conformité aux acquis d'apprentissage visés tout au long du cursus académique de la formation initiale de ces étudiants et comportant des outils appropriés pour évaluer leurs pratiques professionnelles.

Jeu  
di 29 janvier



## De la validité à la valeur, les fondements philosophiques de l'évaluation. Le cas d'étudiants en LLCE 1 option japon

Pierre-Michel Martinez &  
Stéphane Fotis Roume

Il paraît courant de penser que dans un parcours universitaire un étudiant reste dans la quête d'une vérité scientifique validé par le professeur, qui le légitimera dans le monde professionnel. Ainsi, il est peu probable qu'un étudiant puisse avoir accès à une pensée du devenir pour dynamiser son projet.

Cependant, « la formation ne peut pas masquer les questions que l'on se pose et qui sont des questions sur son destin » (Vial, 2009, p. 2). Pour cela, nous partons à la rencontre d'étudiants afin d'observer les processus qu'ils mettent en jeu pour passer du contrôle validé à l'accompagnement des valeurs.

En effet, les fondements de la validité en évaluation sont issus de deux courants de pensée différents. Notre recherche suit la vague des travaux de chercheurs en Sciences de l'Éducation qui ont fait un lien entre l'évaluation et la philosophie. Ainsi, « il apparaît clairement que le sillon parméniézien et le sillon héraclitéen reflètent pour la pensée philosophique l'antagonisme entre la logique de Contrôle et la logique du Reste en Evaluation » (Briançon, 2013, p.107, citant Ardoino, J. & Berger, G, 1986 p. 123).

Le paradigme de la validité dans le contrôle se caractérise par la mise en avant de l'être et de la vérité. Le contrôle s'inspirant de « la science spéculative de la vérité » (Aristote, trad. 1991, p. 86), il convient, pour le contrôleur de s'appuyer sur la métaphysique, car sans cela rien n'« est », rien n'est vrai, donc rien n'est bien.

Cependant, dans l'évaluation située (Vial, 2012), seul l'herméneutique semble y avoir sa place. Point de bonnes réponses, seulement celles qui font sens. Évaluer devient la généalogie de ses valeurs, par delà le vrai et le faux en s'extrayant de l'« éternelle araignée de la raison » (Nietzsche, trad.1968, p. 331).

## Débuter dans le supérieur en France : l'évaluation, une préoccupation secondaire ou un aspect caché du métier ?

Richard Etienne

Nous menons une recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants débutant (moins de mille heures d'exercice) dans le supérieur en France (Étienne & Annoot, 2014). La moitié des huit personnes interrogées enseignent en université (trois à Paris en université scientifique et une en province dans une université de sciences humaines), deux dans des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) situés en province, une en Institut universitaire de technologie (IUT) également en province et un dans l'enseignement supérieur agricole. Nous comptons cinq femmes et trois hommes dans notre échantillon qui ne se veut pas représentatif puisque nous menons une recherche qualitative dont le premier temps est déclaratif. Le second aura recours à des autoconfrontations simples.

Dans la perspective que nous nous sommes donnée, la professionnalisation (Wittorski, 2007) passe inéluctablement par l'évaluation comme nous l'avons établi pour les enseignants du scolaire (Étienne & Clavier, 2012). Au cours des six heures des huit entretiens semi-directifs (durée moyenne de quarante-cinq minutes), les mots de la famille de l'évaluation (13) et de la notation (11) n'ont été employés qu'une douzaine de fois chacun avec une bonne moitié pour une seule de nos interlocutrices (7 pour l'évaluation et 6 pour la notation).

Notre analyse a pour but d'explorer l'alternative entre une moindre attention prêtée à l'évaluation par rapport à d'autres tâches prescrites et réelles et la mise en oeuvre de savoirs « cachés » du métier (Schön, 1983 pour l'édition originale et 1994 pour la traduction française qui substitue À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel à How professionals think in action). Notre communication se fera en trois parties :

1. la double contrainte imposée par un parcours de réussite et par un compagnonnage qui a pour conséquence de reproduire l'indifférence à l'échec,
2. l'absence de pilotage institutionnel de l'évaluation qui détermine des ajustements invisibles aux consignes et pratiques des responsables d'unités d'enseignement (UE) et
3. la discussion sur les perspectives et limites d'une professionnalisation de l'évaluation dans le supérieur en France mais aussi à l'échelle européenne.



## L'évaluation : d'un jugement à un outil d'apprentissage

Christelle Lison

Depuis que nous avons franchi les portes de l'école maternelle, nous avons été presque quotidiennement évalué. C'est dire qu'au cours de son parcours académique, un professeur d'université a connu, voire subi, de très nombreuses évaluations. Mais est-ce parce que l'on vécu quelque chose que l'on est capable de le mettre en pratique? Force est de constater que si les enseignants à l'université sont des spécialistes disciplinaires, peu ont une formation en pédagogie (Lison et Jutras, 2014).

Dans le cadre de notre microprogramme de troisième cycle de formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur, nous invitons rapidement les professeurs, les chargés de cours et les futurs acteurs de la formation universitaire à se questionner sur leur façon d'évaluer. Pour ce faire, au-delà de les amener à proposer une réflexion personnelle sur le sujet, nous mettons en place différents outils tout au long de la formation afin que l'évaluation soit considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons présenter deux éléments-clés, d'une part les objets d'évaluation développés et d'autre part les grilles d'évaluation critériées créées pour évaluer ces objets. Ces éléments nous semblent indispensables pour nous assurer du développement des compétences prévues par le microprogramme. Par ailleurs, nous souhaitons faire prendre conscience aux enseignants universitaires du fait que le développement de situations authentiques et complexes d'évaluation et de grilles adéquates pour les évaluer sont des outils susceptibles de favoriser l'apprentissage des étudiants (Dionne et Laurier, 2010). Comment et pourquoi pourraient-ils mettre en place de tels outils avec leurs propres étudiants? Nous terminerons cette communication en présentant quelques résultats de la recherche dans laquelle s'inscrit ce projet et qui est actuellement en cours (Lison, 2014).



## Système expert de gestion des rattrapages

**Khalid Salmi, Hamid Magrez &  
Abdelhak Ziyyat**

Pour le présent travail, on se base sur la méthode fuzzifiée intelligente en évaluation décrite dans nos antécédents travaux pour implémenter un système expert en évaluation capable de gérer les notes de rattrapage. En général, la session de rattrapage est une deuxième session ouverte aux étudiants qui n'ont pas validé au moins une unité d'enseignement. Souvent, cette session est identique à celle proposée dans la première session. Une difficulté supplémentaire apparaisse : c'est comment comptabiliser la note obtenue lors de cette session ? Chaque établissement a ses propres règles. Dans ce présent papier, on tente de modéliser un système de gestion de rattrapage en se basant sur des règles dites « expertes » et sur un moteur d'inférence numérique fuzzifié. On comparera alors, les résultats fournis par ce système avec certaines modalités et on montrera les potentialités de ce système pour générer des règles optimales de gestion de rattrapages selon le type, les finalités et l'offre de formation.

Jeu  
di 29 janvier

## Principe et fondement théorique de la méthode fuzzifiée intelligente en évaluation

**Khalid Salmi, Hamid Magrez &  
Abdelhak Ziyat**

Dans ce papier, nous exposons le principe de la méthode fuzzifiée intelligente basée sur la logique floue et les réseaux de neurones. Ensuite, nous détaillons le fondement théorique de cette méthode en s'appuyant d'une part sur un formalisme mathématique rationnel et d'autre part sur les diverses connaissances en docimologie. Cette démonstration nous fait révéler quelques potentialités de cette méthode à s'adapter et s'intégrer à de différentes plates-formes de formation et d'évaluation notamment celles basées sur les nouvelles technologies dites plate-forme de formation Web-Basée (WBT) intelligente.

## Sentiment de compétence des enseignants en TIC, formation et pratiques en classe

**Stéphanie Boéchat-Heer, Bernard Wentzel & Giuseppe Melfi**

Cette communication présente les résultats d'une enquête par questionnaire dédiée aux enseignants dans le cadre d'une recherche internationale ICILS (International Computer and Information Literacy Study) sur les compétences en informatique et informationnelles. Plus précisément, elle vise à identifier le sentiment de compétence des enseignants, la formation en Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) ainsi que la fréquence d'utilisation des TIC en classe. Cette recherche quantitative a été réalisée par questionnaires que nous avons envoyés aux enseignants suisses qui réalisent leurs activités avec des élèves en 2ème année du Cycle secondaire 1 (2ème C.O. ; 8ème ; Degré 10). Les premiers résultats dressent un état des lieux du sentiment de compétence, de la formation en TIC et de la fréquence d'utilisation en classe et permettent ainsi de mieux comprendre le rôle du sentiment de compétence et de la formation dans le processus d'intégration des TIC en classe.

Jeu  
di 29 janvier



## Le tableau de bord qualité comme outil d'évaluation et d'amélioration de la qualité de service dans les établissements d'enseignements supérieur : Cas de l'UVT

Hatem Aouadi & Narjess Hedhili

L'objet de cet article est la mise en place d'une démarche qualité pouvant évaluer la performance d'un établissement d'enseignement supérieur, dont l'activité est de gérer les dispositifs de formation, et permettant d'améliorer la qualité des services rendus aux clients internes et externes. La démarche proposée repose sur une logique fusionnant l'approche processus qui permet de mettre à plat le fonctionnement horizontal de l'établissement et la méthode AMDEC : « Analyse des Modes de défaillance de leurs effets et leur Criticité » permettant une vision proactive des risques inhérents aux fonctionnements des activités et des processus de l'établissement.

Cette démarche permettra d'aboutir à la construction d'indicateurs et la détention d'une grille de lecture de ces indicateurs à savoir un tableau de bord qualité. Ce dernier permettra d'évaluer la performance des processus prioritaires de tout établissement. Nous concrétisons cette démarche à travers la présentation d'un cas d'évaluation d'un processus prioritaire d'un établissement d'enseignement supérieur à distance.

## Révision d'un plan d'études de formation des enseignants du primaire dans le contexte d'une Haute école pédagogique en Suisse

Luc-Olivier Bünzli & Michèle Cusinay

Cette communication propose d'exposer la démarche-qualité élaborée de 2009 à 2012 par la filière Enseignement primaire de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud en Suisse, pour la révision de son plan d'études de niveau bachelor.

Cette présentation s'articule autour de trois questions : quels enjeux et défis pour la formation des enseignants du primaire en Suisse ? Quelle démarche-qualité pour la révision de notre plan d'études ? Quelles évaluations réalisées et prises en compte ? La partie conclusive nous permettra de présenter quelques facettes de la mise en œuvre et de son suivi, en particulier en ce qui concerne l'alternance dans la formation.

La démarche-qualité telle que conçue a permis d'associer les différents partenaires internes et externes de la formation dans un processus en trois phases :

Lors de la première phase, nous nous sommes penchés sur une clarification des rôles des acteurs concernés et du cadre théorique (alternance, évaluation, intégration). La deuxième phase nous a mobilisés dans un important travail de récolte et d'analyse de données qui nous a conduits à reprendre les finalités de la formation à la lumière du contexte de la formation en Suisse, du Référentiel de compétences de la HEP Vaud, des évaluations internes et externes et d'une recherche portant sur l'insertion des nouveaux diplômés des HEP romandes et du Tessin. A partir de ce travail d'analyse, nous nous sommes penchés sur la conception du nouveau plan d'études en regard des finalités visées, des contraintes et des ressources. La troisième phase a engagé toutes les équipes d'enseignement et de recherche dans un travail sur les contenus, ceci dans une dynamique inter-unités afin de renforcer la cohérence de ce cursus de formation.



## Un outil nommé PRADISI pour observer et évaluer les pratiques d'enseignement dans l'école maternelle en Italie. Validité et confiance de l'outil pour promouvoir la professionnalité des enseignants italiens

Vannini Ira & D'Ugo Rossella

Dans les années 2010-2013 a été élaboré, dans le Département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Bologne (en Italie), un outil pour l'observation en classe de pratique de l'enseignant de l'école maternelle, appelé PraDISI (Pratiques didactiques des enseignants de l'école maternelle).

Le PraDISI a été créé comme un outil pour l'évaluation formative, visant à la recherche du professionnalisme des enseignants et à la promotion des processus d'innovation au sein des salles de classe maternelle.

Le PraDISI - validé par un panel de chercheurs italiens - a pour objet principal d'intérêt les pratiques d'enseignement: il a été mis en place comme un outil pour observer l'enseignant dans la gestion quotidienne des processus d'enseignement-apprentissage dans la classe et pour monitorer la qualité de la didactique dans les écoles maternelles.

Le PraDISI propose une vision normative de la qualité des pratiques didactiques; cette idée de qualité met l'accent sur les actions favorisant le développement de compétences multidimensionnelles de tous les enfants (sans oublier personne) et chaque fois elle doit être discutée et concertée dans le contexte d'application de l'outil.

La qualité des pratiques d'enseignement, dans le PraDISI, se décline à travers 25 indicateurs opérationnels conçus pour apercevoir les pratiques des enseignants dans les routines de la vie quotidienne de l'école et dans cinq domaines d'expertise que les Indications nationales pour le curriculum (INC) de l'école italienne définissent comme «lieux du faire et de l'agir de l'enfant.» [trad. INC 2012].

Lors du Colloque, on présentera les résultats de l'enquête nationale menée par le PraDISI, dans l'année 2013/14, dans un échantillon de jugement d'écoles maternelles italiennes. Les résultats seront également discutés au fin d'analyser l'efficacité de l'approche PraDISI pour l'accréditation des écoles et pour la promotion des processus de réflexion et de changement au sein des groupes d'enseignants dans les écoles maternelles.



## À propos de l'évaluation des expériences de travail dans les dispositifs de reconnaissance des acquis et compétences disciplinaires en formation à l'enseignement professionnel au Québec

Ahmed Zourhlal

Conformément aux orientations ministérielles et aux recommandations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), les universités québécoises offrant le baccalauréat à l'enseignement professionnel (BEP) ont élaboré des dispositifs de reconnaissance des acquis disciplinaires (RAD) des étudiants issus du milieu professionnel. Dans ce contexte, ces étudiants sont appelés à engager une réflexion sur leurs actions, leurs gestes et leurs prises de décisions dans des situations de travail passées et les mettre en mots de manière à ce que transparaissent leurs compétences. Néanmoins, le processus de la RAD étant le lieu d'interaction d'acteurs porteurs de différents rapports aux savoirs, rencontre des obstacles et des difficultés. Comment les candidats à la RAD et les experts de contenu vivent-ils ce processus? Quels sens leur donnent-ils et selon quelles conceptions de compétences et de l'expérience du travail? Telles sont, entre autres, les principales questions qui nourrissent et guident cette recherche. Néanmoins, dans la présente communication, nous exposerons les premiers résultats du volet de recherche qui a pour objet de comprendre les processus d'explicitation et d'analyse des expériences de travail des experts de contenu. Nous parlerons principalement des mécanismes et des référents sur lesquels reposent les prises de décision des experts de contenus en ce qui a trait à la maîtrise ou la non-maîtrise des compétences des étudiants candidats à la RAD. Il s'agit d'une recherche qualitative qui utilise différents outils : les enregistrements audio de séances de validation; une analyse de portfolio des étudiants en situation de RAD; des entrevues d'explicitation menées auprès des experts de contenu; des entrevues auprès des candidats; des procédés d'analyse du discours qui s'inscrivent dans les théories interprétatives. Nos premières analyses montrent que le jugement que portent les experts de contenus sur l'expérience de travail des candidats procède d'une double identité professionnelle.

Jeu  
di 29 janvier

## La conceptualisation des savoirs professionnels dans la validation des acquis d'expérience en formation d'enseignants à l'école obligatoire

Pierre-Alain Besençon

En Suisse, une récente modification des règlements d'études des cursus de formation conduisant à l'obtention du Bachelor et diplôme en enseignement préscolaire et primaire (années 1 à 8 de la scolarité obligatoire) et au Master et diplôme en enseignant secondaire 1 (années 9 à 11 de la scolarité obligatoire) a été apportée au niveau national. Depuis octobre 2013, les hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande offrent deux modalités de reconnaissance de l'expérience des personnes ayant eu une pratique professionnelle d'au moins trois ans et âgées de plus de 30 ans. D'une part, les candidats peuvent être admis au cursus préscolaire et primaire sur dossier, sans disposer de la maturité fédérale (baccalauréat) ; d'autre part, ils peuvent obtenir la reconnaissance des acquis de leurs compétences professionnelles et une validation partielle de celles-ci à hauteur maximale d'un tiers de la formation préscolaire et primaire (60 ECTS) ou d'un quart de la formation secondaire 1 (30 ECTS).

Notre réflexion se concentre sur l'activité de conceptualisation des savoirs professionnels attendue des candidats VAE. Une première expérimentation de la procédure VAE mise en place à la HEP Vaud nous conduit à renforcer l'accompagnement des candidats dans l'élaboration de leur dossier de compétences, en particulier dans l'explicitation des savoirs professionnels mobilisés dans leur quotidien. Un questionnement épistémologique et méthodologique se dégage de notre observation: quels sont les savoirs professionnels constitutifs de l'activité enseignante ? Quelles relations ces savoirs entretiennent-ils avec les savoirs académiques issus de la recherche ? Comment mobiliser la réflexivité des candidats dans l'élaboration et la formalisation de ces savoirs ?

Nous situons notre démarche de compréhension des enjeux de formation de la validation des acquis d'expérience au sein du courant de la didactique professionnelle (Pastré, 1992) qui se fonde sur l'analyse du travail et le développement des compétences professionnelles en articulant l'observation de l'apprentissage des adultes dans – par – et pour l'activité et le développement des compétences professionnelles de ces derniers.

## Perceptions des enseignants de la 6e année du primaire en regard de leurs pratiques évaluatives à chacune des étapes de la démarche d'évaluation

Micheline Joanne Durand & Mireille Mouffe

À l'instar de nombreux pays occidentaux, le Québec s'est joint au mouvement de réforme généré par l'approche par compétences, un renouveau pédagogique, dont les enjeux au niveau de l'évaluation des apprentissages amènent des changements importants dans la pratique enseignante. La mise en place d'un nouveau curriculum de formation est une occasion pour réinterroger pas seulement les savoirs disciplinaires, mais aussi les pratiques évaluatives. Or, s'il est facile de remplacer un programme par un autre, il ne l'est pas toujours pour les pratiques, car celles-ci trainent derrière elles une longue tradition qui a fini par leur conférer, aux yeux des enseignants, une certaine crédibilité. L'enjeu de cette étude est surtout de décrire la dynamique des pratiques d'évaluation lors des différentes étapes de la démarche d'évaluation dix ans après l'implantation. Le présent projet de recherche porte sur le jugement professionnel des enseignants, l'évaluation des compétences et les pratiques évaluatives. Plus spécifiquement, nous voulons dresser un portrait des différentes approches évaluatives utilisées par les enseignants de la 6e année du primaire, en examinant leur appropriation de la démarche d'évaluation des compétences en français et en mathématiques et la façon dont ils s'y prennent pour porter leur jugement en cours et en fin de cycle.

## Vers un dispositif de l'évaluation de la compétence orale en français langue étrangère dans le système éducatif marocain

Adil Elmadhi

Notre étude se rapporte à la problématique d'évaluation de la compétence orale en production chez les apprenants marocains en 3ème année du cycle collégial secondaire. Elle adopte la référentialisation comme approche méthodique pour élaborer un dispositif de la compétence orale du français langue étrangère à la fin de ce cycle du système éducatif marocain.

L'absence de cette évaluation est démontrée par un questionnaire soumis aux enseignants de français dans les trois cycles du système éducatif marocain (délégation de BERRECHID- 20 km de Casablanca). Une réalité qui nous a poussé à élaborer ce dispositif. Le dispositif contient, un référentiel d'enseignement qui se devise en quatre axes majeurs.. Il serait appréciable de noter que ce référentiel s'inscrit dans la perspective actionnelle et a pour objectif de tracer une série de tâches, de compétences mais aussi de ressources linguistiques et de situations pour un enseignement rationalisé de la compétence orale. Il ne remplacera pas le curricula mais plutôt, il le complète et l'explique voire le rend opérationnel selon le projet de l'enseignant. Quant au référentiel d'évaluation qui explicite le protocole d'évaluation contient quatre parties : l'exploration, la procédure centrale de référentialisation, l'instrumentation et l'interprétation. Chaque partie sera développée selon le référentiel d'enseignement en précisant leurs contenus. Ainsi deux tâches d'apprentissage seront schématisées sans oublier la grille d'évaluation propre à chaque tâche qui contient le référent, les critères, les indicateurs et la pondération.

D'après ce travail, nous pourrions dire que l'évaluation certificative, selon la démarche interprétative, de la production de l'oral en français langue étrangère ne pourrait pas s'effectuer en dehors du contexte d'enseignement.

## Gestes évaluatifs en littérature : des choix didactiques ?

Yann Mercier-Brunel & Paule Bichi

La question de la compréhension en littérature à l'école intéresse la recherche depuis plus de vingt ans. Pédagogues et chercheurs se sont interrogés sur les définitions de la compréhension et de l'interprétation sous des angles issus tour à tour de l'exégèse, de la philologie ou de l'herméneutique. Depuis les années 1980, la didactique de la littérature a tenté de lier ces réflexions avec des postures susceptibles de soutenir l'interprétation des élèves. Pour autant, l'évaluation de la compréhension au sein des classes de primaire s'apparente toujours, de près ou de loin, à des questionnaires. Cette pratique repose sur un modèle socialement répandu, qui consiste à penser que comprendre c'est pouvoir répondre à des questions. Ce modèle n'est pas propre à la littérature, et on le retrouve dans de nombreuses disciplines telles que les sciences, l'histoire, voire parfois les langues vivantes étrangères.

Nos hypothèses sont qu'évaluer la compréhension en littérature relève de gestes professionnels propres à la littérature, et que si cette évaluation a des visées formatives alors elle doit opérer des choix didactiques encore plus spécifiques à la discipline, donc bien éloignés de la logique de contrôle socialement répandue.

Nous nous proposons d'interroger la question du référentiel et du rôle du retour évaluatif dans des séances d'interprétation de textes littéraires en CE2. Il s'agit d'échanges autour de la compréhension d'un texte préalablement lu, et de la façon dont les compétences émergentes des élèves sont soutenues. Il s'agit pour nous de mettre au jour les gestes professionnels d'enseignants, qui reposent sur leur vision de la compréhension : la reconstitution d'un sens préexistant porté par l'œuvre ou un acte d'interprétation créatif d'appropriation et de positionnement identitaire. Se posent alors les questions du type de gestes mobilisés et de leurs liens avec l'approche didactique.





## Appréhender les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : processus de construction d'un questionnaire

**Marie-Hélène Hébert, Eric Frenette,  
Roula Hadchiti & Marina Saint-Louis**

La présente communication vise à exposer le processus de construction d'un questionnaire aux qualités suffisantes pour appréhender les croyances (avant et après réforme) de futurs maîtres québécois à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Le processus reprend une à une les étapes proposées par DeVellis (2003) : (1) la détermination de l'objet à mesurer, (2) la production d'une banque de questions, (3) le choix du format de mesure, (4) la révision des questions par des experts, (5) l'essai des questions auprès d'un échantillon préliminaire de répondants, (6) l'analyse des questions et (7) l'examen de la structure factorielle du questionnaire. À terme, celui-ci sera utile pour répondre aux questions d'intérêt suivantes : Quelles croyances les futurs enseignants québécois possèdent-ils à l'égard de l'évaluation des apprentissages ? Sont-elles en adéquation avec les prescriptions ministérielles en la matière (MEQ, 2003; MELS, 2011) ? Comment se heurtent-elles aux contenus théoriques véhiculés dans les cours d'évaluation à l'université ? Sont-elles, au final, maintenues ou réfutées ?

Jeu  
di 29 janvier

## Comment évaluer le professeur socratique en formation ?

### Que « vaut » ce que dit le prof pendant les parties dialoguées de ses cours ?

Natalia Frieden

Les parties dialoguées prennent une place importante dans un cours de philosophie. Je trouve ces moments dits « socratiques » ambigus, et leurs objectifs contradictoires. Pourtant, les supprimer s'avère impossible ! Il faut donc les didactiser pour accompagner les professeurs débutants.

Quels sont les moyens pour évaluer ces moments, les difficultés découvertes, les pratiques pour progresser ?

- Des films de cours permettent de dégager les divers et nombreux moments dialogués.
- Ces ressources révèlent les difficultés pour le prof. de redire ce qu'un élève a exprimé.

Nous apprenons à analyser les différences entre ce que l'élève dit et ce que son prof entend, interprète, et comprend.

- Examiner ces différences permet de dégager : que souvent la matière du cours est plus importante pour le prof que ce que dit l'élève, que les désirs du prof. le poussent fréquemment à l'interprétation plutôt qu'à l'écoute, que souvent le prof. veut d'avantage que l'élève pense comme le cours que par lui-même. Finalement, le dialogue est habituellement plus finalisé à un contenu, qu'à un apprentissage de la pensée.

- Observer ce que dit le prof., quand il questionne sa classe, ou quand il relance un élève, lui répond ou reformule, permet une division des interventions entre celles plus affectives ou encourageantes, celles qui créent un lien social dans la classe, celles qui construisent une mémoire partagée, celles qui clarifient, celles qui stimulent l'intelligence et/ou développent une compétence.

- Nous travaillons les distinctions entre ces buts pour faire une typologie des interventions possibles afin de les exercer. Finalement nous avons évalué le degré d'exigences. Ainsi nous construisons une grille d'analyse et des exercices pour progresser. La finalité est une prise de conscience des objectifs, et une évaluation des moyens possibles pour les réaliser.

## Premier bilan de l'évolution d'une grille d'évaluation des activités d'insertion professionnelle en section BAC gestion hôtelière

Arlette Vanwinkel & Eric Lemaire

Le développement de la grille d'évaluation se situe au sein de la formation initiale des enseignants du supérieur durant l'année académique 2014-2015.

La compétence visée par les formateurs du CAPAES est la compétence Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Ce travail se fait en groupe sous forme d'un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques. Pratiquement, il est demandé aux candidats CAPAES de choisir une activité d'enseignement qui leur pose problème, en particulier une évaluation certificative. L'activité choisie ici par le collègue est un AIP, c'est-à-dire une activité d'intégration professionnelle qui se situe en 3ème année de Bachelier gestion hôtelière.

Pourquoi et comment cette recherche ?

Dans un premier temps, l'objectif était de muer d'une approche-cours vers une approche-programme. Dans un second temps, il s'agissait d'établir les compétences à développer donc travaillées durant l'activité d'enseignement choisie, ici l'AIP, et les compétences évaluées au cas où celles-ci l'étaient déjà.

Partant de là, il a été proposé de vérifier la triple concordance : Objectifs-Méthodologie-Evaluation (Tyler). La radiographie obtenue a mis en évidence des dysfonctionnements, des imprécisions, des manquements, ... La grille d'évaluation existant, au moment zéro, a donc été remaniée.

Comment le candidat a-t-il procédé ?

L'outil d'évaluation, outil pratique a été rationalisé en ciblant la macro compétence visée, les différents types de savoirs, les compétences visées dans cette activité d'enseignement, les moments pendant lesquels ces compétences sont évaluées, les trois critères minimums d'évaluation auxquels s'ajoutent un critère de performance, les indicateurs qui permettent de s'assurer des compétences acquises.

Le tout a été travaillé dans le respect de la triple concordance : Objectifs-Méthodologie-Evaluation (Tyler) mais aussi pour tenter d'obtenir une évaluation valide, pertinente et fidèle selon la terminologie de J.-M. De Ketele. En outre, il a été veillé à respecter la règle des deux tiers de Gérard. Cette recherche individuelle a permis de faire évoluer, une première fois, la grille d'évaluation imprécise vers une grille plus fouillée en termes notamment d'indicateurs. C'est le fruit de ce cheminement qui sera présenté.



## Réflexion sur un dispositif d'évaluation à trois composantes en Médecine Générale

Didier Giet & Valérie Massart

La présente communication propose de décrire le dispositif d'évaluation adopté pour évaluer les étudiants en dernière année de médecine qui ont suivi un programme de pré-spécialisation en Médecine Générale et discute de sa pertinence. Ce dispositif est composé de trois parties distinctes : un questionnaire Vrai-Faux, un Test de Concordance de Script (TCS) et un circuit comportant 17 stations de mises en situation : Examen Clinique Objectif Structuré (ECOS) et Entrevue Médicale Simulée (EMS).

Le questionnaire Vrai-Faux porte essentiellement sur des matières administratives. Le TCS vise à explorer le raisonnement clinique en situation d'incertitude. Dans 17 stations d'ECOS et EMS, l'étudiant est amené à réaliser une partie de consultation médicale souvent en présence d'un patient standardisé.

L'objectif principal de cette réflexion sur les dispositifs d'évaluation est d'optimiser leur adéquation avec les compétences attendues (objectifs d'apprentissage des cours). Un référentiel de compétences du médecin généraliste existe.

Suite à la mise en place de ce triple dispositif, le Département de MG a observé un changement d'attitude chez les étudiants (investissement dans les stages plutôt qu'une étude livresque), chez les enseignants (cours modifiés), chez les maîtres de stage (réflexion sur leur fonction d'enseignant).

L'ancrage des dispositifs d'évaluation dans la profession est crucial et ceux-ci sont systématiquement validés et mis en œuvre par des médecins généralistes en exercice. Mais un écueil existe : calquer les dispositifs sur la médecine générale d'aujourd'hui plutôt que celle de demain.

Le Département régule actuellement le dispositif d'évaluation à 3 composantes pour rendre plus cohérent encore le triangle pédagogique (compétences – modalités d'apprentissage – évaluation).

Jeu  
di  
29  
jan  
vier

## Les évaluations de modules : un outil de dialogue entre étudiant-es, enseignant-e-s et institution. Présentation de la procédure d'évaluation de l'enseignement de la médecine à l'Université de Lausanne

Sara Vadot & Laura Morend

À l'Université de Lausanne, la médecine est enseignée sous forme de modules thématiques, d'une durée de quatre à cinq semaines et répartis en six années d'étude. La responsabilité et la coordination de chaque module sont déléguées à un-e ou deux enseignant-e-s, nommés responsables de module.

Dans notre présentation, nous allons tout d'abord décrire la procédure d'évaluation de l'enseignement de médecine à Lausanne. C'est l'Unité pédagogique de la Faculté de biologie et de médecine qui assure l'évaluation de chaque module. Tous les responsables reçoivent ainsi chaque année un rapport d'évaluation de leur module. De plus, à la fin de chaque semestre et pour chaque année d'enseignement, des réunions de bilan sont organisées entre responsables de modules, membres de l'Unité pédagogique et étudiant-e-s afin de discuter des éventuelles améliorations à apporter aux modules.

Afin de maintenir l'utilité de cette procédure, nous avons mis en place deux outils permettant de consulter deux des principaux acteurs/rices de ces évaluations, à savoir les responsables des modules et les étudiant-e-s. En effet, selon Bernard (2011 : 103), il est nécessaire d'effectuer une « révision périodique » des procédures d'évaluation afin d'en assurer la qualité et l'actualité. Le premier outil est une enquête menée auprès des responsables des modules sur leur manière d'utiliser les résultats des évaluations de modules. L'objectif est de déterminer si la procédure d'évaluation actuellement en place leur est utile et quelles modifications ils/elles souhaiteraient y apporter le cas échéant. Un deuxième outil nous a permis de récolter l'avis des étudiant-e-s : nous avons intégré dans les questionnaires, depuis quelques années, une zone de commentaires leur permettant de s'exprimer sur le questionnaire en lui-même et la procédure d'évaluation.

Finalement, dans la dernière partie de notre présentation, à la lumière des résultats de nos analyses, nous discuterons des avantages et désavantages de notre procédure d'évaluation.

## Grille de correction : déclinaisons de la perception et des réalisations

**Pierre Bonnet, Didier Cataldo, Valérie Defaweux,  
Philippe Delvenne & Vinciane Crahay**

Un outil disponible on-line pour la correction des questions ouvertes à réponse courte ou longue (QROC et QROL) est utilisé depuis plusieurs années au sein de l'ULg. Les copies réponse des étudiants sont scannées et corrigées sur un écran d'ordinateur. L'enseignant fournit l'énoncé de la question et une grille de correction suivant un canevas prédéfini. La correction évalue une série de critères regroupés par 4 à l'écran. Chaque critère défini est évalué au moyen d'une échelle horizontale allant de 0 à 100% suivant que le critère n'est pas rencontré (0%) ou qu'il est totalement développé (100%) par l'étudiant. L'enseignant peut graduer cette échelle en y indiquant des repères (indices). La pondération des différents critères est définie à priori ou a posteriori.

Sur cette base de travail commune, nous analysons la façon dont cette grille est utilisée pour corriger des questions relatives à des matières médicales différentes enseignées par différents professeurs : histologie, anatomie, physiologie et anatomopathologie. L'analyse fait ressortir que malgré un canevas commun, les modalités de correction sont variables ce qui témoigne de la différence existant entre les matières, les compétences évaluées et, probablement, la sensibilité des enseignants. A l'inverse, ceci démontre la souplesse de l'outil adaptable à des types d'évaluation différents.





## Analyses diagnostiques cognitives du test PIRLS 2011

Dan Thanh Duong Thi & Nathalie Loye

Depuis les dernières décennies, l'approche diagnostique cognitive occupe une place très importante dans les recherches visant l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage, car elle peut fournir des profils très fins sur les forces et les faiblesses des élèves permettant de mieux déterminer leur progression.

Au coeur de cette approche, les modèles diagnostiques cognitifs (MDC) ont été développés dans le but principal d'identifier la maîtrise ou non-maîtrise des connaissances et des stratégies cognitives (attributs) très détaillées des élèves. Ainsi, la spécificité de l'information provenant des MDC peut être utilisée pour suggérer des stratégies cognitives appropriées à mettre en place afin de les améliorer (de la Torre, 2008).

Le constat actuel est qu'il existe toutefois peu d'outils conçus spécifiquement pour des visées diagnostiques. En lecture, à titre d'exemple, les recherches empiriques nous suggèrent qu'il est possible de décomposer cette compétence en un ensemble d'attributs qu'on peut diagnostiquer grâce à des modélisations psychométriques. Ainsi, dans les épreuves standardisées à grande échelle, il devient possible de fournir aux élèves des rétroactions diagnostiques pertinentes sur leurs forces et leurs faiblesses autres que leurs scores ou rangs totaux.

S'inscrivant dans cette tendance, notre projet de recherche propose une modélisation des données en lecture du test PIRLS 2011 dans une perspective diagnostique. Ainsi, cette communication proposera, dans un premier temps, un état des lieux des MDC et des recherches empiriques effectuées avec ces modèles en lecture. Elle présentera ensuite les résultats d'analyses préliminaires réalisées avec les MDC de DINA et G-DINA auprès de 4762 élèves canadiens en 4ème année ayant pris le livret 13 du test PIRLS en 2011. Ces résultats nous permettront finalement de tirer des conclusions sur l'ajustement relatif aux données de ces modèles, l'ajustement absolu des items, leur capacité diagnostique ainsi que sur les profils de maîtrise ou non-maîtrise des habiletés des élèves.

## Évaluer les connaissances des enseignants sur leurs élèves : triangulation d'approches

Lara Laflotte & Malika Revilloud

De bonnes compétences diagnostiques assurent des choix pédagogiques favorisant la réussite des élèves (Helmke & Schrader, 1987). Or, des améliorations pourraient être entreprises en la matière (Südkamp, Kaiser & Möller, 2012). Pour modifier durablement les connaissances, il faut en comprendre la structure interne (Roussiau & Bornadi, 2001), ce que nous proposons ici pour les connaissances des enseignants sur les élèves.

Trois approches d'étude des connaissances sur les élèves nous intéressent. Nous avons invité neuf enseignantes du primaire genevois à effectuer les tâches associées à ces approches. Elles consistaient à :

- 1) juger leurs élèves sur des caractéristiques ; jugements soumis à une analyse en clusters (Hofer, 1981) ;
- 2) décrire des types spontanés d'élèves (Thelen, 1967) ;
- 3) assembler les élèves en groupes (Morine-Dershimer, 1978).

Puis, les enseignantes associaient leurs élèves aux clusters, types et groupes tout en leur attribuant un degré de ressemblance et de dissemblance aux entités auxquelles ils étaient ou non associés. Au-delà d'identifier les représentations d'élèves que les enseignantes possèdent dans leur bagage cognitif, nous étudions l'organisation de ces entités cognitives en explorant la concordance entre nos observations et les théories relatives à la structure interne des connaissances (Rosch, 1973 ; Rokeach, 1968 ; Green, 1971). Une comparaison de la qualité des trois approches est également proposée.

Nous constatons l'apport d'une triangulation d'approches pour l'évaluation des connaissances des enseignantes sur les élèves. Nos données montrent une organisation typologique structurée de manière centrale-périphérique avec un ou des élève(s) prototypique(s) et des élèves plus ou moins proches de cet(ces) exemplaire(s). Toutefois, certains élèves se situent à l'intersection de plusieurs profils.

Nous discutons nos résultats en termes de perspectives de recherche et de qualité des approches méthodologiques avec, pour objectif, de proposer des dispositifs de formation pour favoriser l'évolution des compétences diagnostiques des enseignants.

## Caractères psychologiques des directeurs et leurs effets sur la pratique de l'évaluation par compétences au sein de la classe

Catherine Voirol & Halim Bennacer

Bien que des auteurs s'interrogent sur le rôle du directeur d'école (Barnabé, 1997) et sa contribution à la réussite scolaire des élèves (Schaffer, Devlin-Scherer & Stringfield, 2007), il n'existerait pas d'études qui portent sur les effets des caractéristiques psychologiques des directeurs sur la pratique de l'évaluation par compétences.

Pourtant, la question de la mise en place de dispositifs pour l'adoption de cette dernière à l'école se pose actuellement avec force. Cependant, il importe d'étudier les facteurs qui favorisent la pratique de l'évaluation par compétences des élèves au sein de l'école élémentaire.

Suite à une première recherche que nous avons menée à ce propos auprès des enseignants, nous étudions dans ce travail les points de vue de 36 directeurs d'écoles dijonnaises sur la pratique de l'évaluation par compétences. Un questionnaire administré individuellement, au troisième trimestre de l'année scolaire, a permis de mesurer leur attitude globale envers la dite évaluation, leurs croyances comportementales et normatives, ainsi que les difficultés ressenties dans la mise en oeuvre de ce type d'évaluation. Ce questionnaire permet également d'apprécier, par ailleurs, les changements engagés par l'école pour la mise en place de l'évaluation par compétences.

Parmi les directeurs de notre échantillon, 72,3 % pensent que les enseignants de leur école devraient pratiquer ce type d'évaluation. L'examen des corrélations indique que l'évaluation par compétences est favorisée par une attitude positive envers cette dernière (0,89), un niveau faible des difficultés ressenties (0,84) et de bonnes croyances comportementales (0,83). Ces variables ont le plus d'influence sur la pratique de l'évaluation par compétences suivies des changements engagés (0,50) et des croyances normatives (0,43).



## Éducation aux économies d'énergie : Évaluer des gestes efficaces, entre dynamique d'engagement et contextualisation

Frédéric Glomeron & Evelyne BOIS

Dans une société où la majorité des activités humaines font appel à l'énergie, les futurs citoyens doivent être formés, éduqués aux économies d'énergie. Lors de leur scolarité obligatoire, les élèves peuvent appréhender cette partie du développement durable en lien avec différentes disciplines du collège et mettre en œuvre des gestes efficaces.

L'étude présentée tente de répondre à des interrogations concernant le point de vue et les pratiques des enseignants vis-à-vis des économies d'énergie : comment les enseignent-ils ? Comment impliquent-ils leurs élèves ? Comment évaluent-ils les acquis des élèves ?

Afin de répondre à ces questions, notre cadre théorique s'appuie sur les représentations sociales (Jodelet, 1984) chez les enseignants, que ce soit dans leurs pratiques personnelles et professionnelles. L'approche située (Suchman, 1987), qui prend en compte l'action dans son environnement, nous fournit des éléments pour évaluer l'acquisition des compétences des élèves de manière « authentique » (Tardif, 1993).

Nous partons d'une étude de cas dans un collège avec cinq enseignants qui ont été interviewés. Leurs connaissances sur les économies d'énergie sont étroitement liées à la discipline qu'ils enseignent et à leur engagement personnel. Ils éprouvent tous des difficultés pour mettre en place des situations d'apprentissage.

Les résultats de cette étude permettent d'identifier les manques et besoins des enseignants et faire des propositions qui concernent les gestes efficaces, accessibles et pouvant être proposés aux élèves. Il apparaît nécessaire que des situations réelles permettant de construire des compétences chez les élèves, pouvant être évaluées par le biais d'un principe d'évaluation authentique, soient mises en place.

Lors de l'exposé nous présenterons des préconisations pour la formation des enseignants ainsi que des compétences visées pouvant être évaluées, en situation, au collège, transférables dans les pratiques quotidiennes et qui favorisent l'engagement des élèves vers l'acquisition de gestes efficaces.

Jeu  
di 29  
janvier

## Expérimentation de dispositifs de formation de correcteurs à l'usage de grilles à échelles descriptives pour l'évaluation de la résolution de problèmes

Maxim Morin, Thomas Gervais &  
David Ménard

La passation d'examens de résolution de problèmes avec application numérique est une approche largement répandue dans les cours à caractère mathématique ou scientifique. L'appréciation des démarches de résolution pose pourtant plusieurs défis dans un contexte où le cours est enseigné à de très grands groupes d'étudiants ( $N > 100$ ), puisque la correction d'examens de résolution de problèmes est souvent une tâche qui est partagée entre le professeur responsable du cours et un groupe d'étudiants aux cycles supérieurs. S'inscrivant dans la continuité d'une précédente recherche consacrée à l'élaboration et à la mise au point de grilles à échelles descriptives (Morin et collaborateurs, 2012), la recherche actuelle a pour objectif d'expérimenter deux dispositifs de formation des correcteurs: un guide d'autoformation et une séance de correction collective. Pour ce faire, huit étudiants en génie ont accepté de participer à la recherche qui s'est scindée en trois rondes de correction. À chaque ronde, les participants ont corrigé et noté à l'aide des grilles 60 copies-réponses composées de 3 à 5 problèmes en mécanique. Tous les participants ont reçu le guide d'autoformation avant même d'entreprendre les corrections et seulement quatre participants ont fait la séance de correction collective, qui a précédé la deuxième ronde de correction. Les analyses quantitatives ont révélé que le degré d'accord interjuges, estimé par le biais de coefficients de corrélation intraclasse, est acceptable ( $> 0.70$ ) pour la plupart des problèmes soumis aux correcteurs, et ce peu importe la formation suivie. L'accord interjuges est pourtant supérieur lors des rondes 2 et 3 chez les participants qui ont participé à la correction collective. Par ailleurs, les participants ont exprimé une appréciation positive au sujet des dispositifs de formation et des grilles de correction lors des courts entretiens individuels réalisés à la suite de chaque ronde de correction.

## Didactique du design, l'exposition comme dispositif d'évaluation

Brigitte Auziol

La question de la didactique du design est l'objet de nombreux travaux récents principalement autour de la thématique du projet. Nous nous intéressons principalement au rapport entre le projet interne à la formation et l'exposition des résultats comme moment évaluatif privilégié. Prenant appui sur un terrain d'expériences pédagogiques dans l'enseignement supérieur (licence 3 arts appliqués) et des références dans les travaux de recherche sur l'évaluation formative, nous explorons ce que le dispositif médiatique de l'exposition peut apporter si on l'aborde dans ses dimensions évaluatives. L'analyse nous permet de mettre en évidence 4 pistes que la communication argumente et développe :

- 1) Tout d'abord l'exposition est un objet d'évaluation à caractère synthétique. Dans la mesure où elle concrétise l'intention de conception, elle est susceptible de permettre une lecture de celle-ci et donc de préciser le sens qui a été voulu par les étudiant-concepteurs.
- 2) Ensuite, l'exposition provoque un regard pluriel et croisé sur la chose exposée : les étudiants sont invités à effectuer une observation analytique du point de vue du concepteur lorsqu'ils contemplent leur propre production et du point de vue du visiteur lorsqu'ils s'intéressent à celles de leurs camarades. On essaie de montrer l'aspect hautement formatif de ce décalage des regards.
- 3) Nous nous intéresserons aussi à la mise en évidence des décalages de jugement qui se font jour entre les étudiants. L'enseignant évaluateur peut provoquer des explicitations de ces décalages et ainsi contribuer à introduire une dimension critique, portant sur les conduites et les réalisations des projets.
- 4) Enfin dans la mesure où le commanditaire est présent en tant que premier visiteur de l'exposition, ses commentaires et les échanges qui s'établissent avec les étudiants, constituent un matériel d'un grand intérêt puisqu'ils fournissent des pistes pour apprécier la réception dans le champ professionnel.





## 1, 2, 3 façons d'évaluer des travaux pratiques d'Histologie

**Sylvie Multon, Vinciane Crahay, Sandra Florquin, Alodie Weatherspoon, France Mélot, Patrick Schaffer, Pascale Quatresooz & Valérie Defaweux**

Des contraintes institutionnelles et logistiques nous ont poussés à faire évoluer l'enseignement des travaux pratiques en Histologie afin de maintenir voire d'accroître son niveau de qualité, et cela, pour 600 étudiants en BAC1 Médecine. Notre équipe s'est efforcée d'aligner un dispositif d'enseignement hybride, de nouveaux objectifs et de nouvelles méthodes d'évaluation. Trois stratégies d'évaluation contenant des QCL, des QCM et des QROC sont proposées aux étudiants par le biais d'images issues de lames histologiques inédites. Celles-ci sont projetées en amphithéâtre lors de l'examen. Chaque type d'évaluation est travaillé spécifiquement lors des séances de travaux pratiques en ligne ou en présentiel. Forte de deux années d'expérience, notre équipe peut témoigner d'une méthode d'évaluation riche et variée brassant cinq niveaux taxonomiques de l'échelle de l'acquisition des connaissances de Bloom.

Jeu  
di 29 janvier

## Analyse des déterminants et facteurs de la motivation des étudiants de l'enseignement supérieur : cas des étudiants de chimie à la Faculté des Sciences Ben M'sik

Islam Osma & Mohamed Radid

Absentéisme, manque d'attention en cours, attitude peu constructive, absence d'engagement sont des constats régulièrement faits par les enseignants. L'origine de ces comportements se trouve dans l'absence de motivation des apprenants. La motivation est une disposition qui trouve son origine dans la perception qu'a un apprenant de lui-même et de son environnement, qui l'incite à s'engager et à persévérer dans une activité afin d'atteindre un but. Du point de vue de l'enseignant, favoriser la motivation d'un apprenant consiste donc à mettre en évidence les caractéristiques d'une activité pédagogique.

La motivation est un des facteurs déterminants de l'apprentissage, car l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. Les enseignants savent que l'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'étudiants sans aucun objectif. L'apprentissage est agréable quand un enseignant est devant un groupe d'étudiants motivés ayant des buts et d'intérêts bien précis. Dans le contexte universitaire, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages et par conséquent elle conduit à la réussite des examens et des évaluations.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, un sujet de recherche n'est jamais choisi au hasard sans être à la recherche d'une solution pour un problème réel.

Dans le cadre d'aider les étudiants à retrouver la motivation au cours de leurs parcours universitaires, on a pris l'initiative d'analyser les facteurs et les déterminants de cette motivation pour les étudiants de chimie à la Faculté des Sciences Ben M'sik- Casablanca.

Nous nous demandons pourquoi la motivation n'est pas souvent prise en compte au cours de l'orientation des étudiants pendant l'acte pédagogique? Est-ce que la prise en compte de la motivation pendant l'acte pédagogique et pendant la conception des examens et des évaluations ne contribuerait-il pas à la réussite des étudiants ?

## Compétences complexes en Anatomie : évaluation par QCM

Pierre Bonnet, Valérie Defaweux &  
Denise Ernst

L'apprentissage de l'Anatomie débute en faculté de Médecine par un cours d'introduction dispensé à toutes les premières années de baccalauréat de la faculté: Médecins, Kinésithérapeutes, Sciences de la Motricité, Dentistes, Pharmaciens et Sciences Biomédicales. Outre les objectifs d'apprentissage spécifiques anatomiques, le dispositif d'enseignement vise à atteindre des objectifs transversaux : sens de l'observation, capacité de description, vision dans l'espace.

Ces capacités sont entraînées au travers d'un apprentissage mixte (présentiel et on-line), tant pour les aspects théoriques que pratiques, faisant appel à la réalisation de schémas et à l'analyse d'images et de vidéos.

Les cohortes d'étudiants sont importantes (1500 étudiants) ce qui rend obligatoire le recours à des moyens d'évaluation automatisés : Questions à Choix Multiples et feuille de réponse à lecture optique.

Dans ce contexte, nous avons développé des évaluations certificatives composées de questions à choix multiples basées soit sur des notions théoriques, soit sur l'analyse de schémas théoriques soit sur des exercices à résoudre. Ces trois types de QCM permettent une évaluation de qualité et cela pour de grands groupes d'étudiants. Effectivement cette méthode couvre, par le biais de QCM uniquement, plusieurs niveaux taxonomiques de l'échelle de l'acquisition des connaissances de Bloom.

Afin de parfaire l'alignement pédagogique, des vidéos explicatives portant sur la résolution d'exercices type sont disponibles sur le cours on-line. Un sondage réalisé auprès des étudiants montre que l'utilisation des outils du cours en ligne et les résultats obtenus à l'examen sont corrélés confirmant ainsi la cohérence du dispositif.

Les résultats globaux sont ventilés en trois cotes suivant le type de questions utilisées : théorie, analyse, exercice. Cette information renseigne l'étudiant sur le niveau et le type de compétences acquises. Ultérieurement, cela nous permettra de construire des évaluations mieux adaptées à la finalité des six sections concernées et ce par une pondération variable des types de question



## Référentiel d'autoévaluation qualité formation de l'Université Mohammed Premier : un outil participatif pour « booster » les projets qualité de l'université

**Mohammed El Gadi, Saida Filali, Christine Jacqmot,  
Abdelkader Bezzazi & Jean-Marc Braibant**

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

## Réhabiliter l'EEE par un cycle de formation sur les approches qualité

Nicole Rege Colet & Stella Vonie

L'évaluation de l'enseignement auprès des étudiants (EEE) n'a pas bonne presse dans les universités françaises à tel point que Hadji (2012) n'a pas hésité à poser la question sur les lèvres de tous depuis fort longtemps : faut-il avoir peur de l'évaluation ? On sait bien que les approches qualité dans les universités évoluent entre, d'une part, le contrôle et le pilotage institutionnel et, d'autre part, les démarches de développement professionnel des enseignants-chercheurs. Que dire alors quand l'EEE oscille tant du côté du contrôle ou du côté du développement ? C'est précisément pour ancrer l'EEE dans une logique de développement pédagogique que l'Université de Strasbourg a décidé de confier à sa structure de pédagogie universitaire, l'Idip, la mission de réhabiliter l'EEE et d'en faire un outil incitatif du développement et de l'innovation pédagogique.

Cette communication présente le pari pris par l'Idip, en 2014, pour redonner aux enseignants le goût de demander à leurs étudiants d'évaluer leurs enseignements pour ensuite en valoriser les résultats. Elle explique comment les principes et valeurs proposés par l'Idip et adoptés par la commission des référents qualité ont servi de base pour organiser un cycle de formation de 5 ateliers et un dispositif d'accompagnement des enseignants souhaitant expérimenter une nouvelle approche de l'EEE. Elle présente les premières impressions recueillies auprès des personnes ayant suivi la formation. L'enquête de suivi examine l'impact des disciplines dans la définition des critères qui permettent aux personnes concernées de se sentir dans une démarche de développement pédagogique. Tout comme elle discute l'impact des expériences nouvelles en matière d'EEE sur le développement professionnel des enseignants.

## Outil pour la caractérisation d'items mathématiques pour des épreuves à grande échelle

**Cristina Carulla, Shanoor Kassam, Diego Corti & Maria Araceli Ruiz-Primo**

Dans le contexte éducatif suisse, la convention scolaire romande (CSR) vise à harmoniser les pratiques et à créer ainsi un espace de formation homogène. Depuis 2010, le Plan d'étude romand (PER) est progressivement entré en vigueur afin de guider les cantons romands dans ce processus. La CSR prévoit également des épreuves romandes communes (EPROCOM) afin de vérifier l'atteinte des objectifs du PER.

A l'heure actuelle, les cantons élaborent eux-mêmes leurs dispositifs d'évaluation, variant ainsi dans le choix des objets à évaluer, du nombre d'épreuves, des visées, de la structure de l'épreuve, des types d'items et de la périodicité. Le développement des EPROCOM implique une mutualisation de ces pratiques, ce qui représente une tâche complexe.

Dans le cadre de cette contribution, nous présentons un outil, résultat d'une adaptation de l'approche de mapping des évaluations utilisée par Ruiz-Primo et Li (en presse). L'outil a été développé sur PROSPER, une plateforme internet créée à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). Cherchant principalement à caractériser les items par rapport aux objectifs du PER (CIIP, 2010), aux aspects de compétences des standards nationaux (CDIP, 2011) et aux processus et contextes de PISA (OCDE, 2013), nous mettons également en évidence les spécificités des items en termes de critères de correction, pondérations, longueurs, questions, consignes, contextes, structures et compositions. L'outil contribue à la caractérisation et à la construction de banques d'items, à l'analyse systématique d'items en lien aux référentiels théoriques des didactiques disciplinaires et à l'analyse des items pour des buts de recherches diverses.

## Comparaison de deux types d'évaluation externe en mathématiques (PISA et épreuve externe genevoise) : compétences mesurées et résultats des élèves

Christian Nidegger & Anne Soussi

Dans la plupart des contextes scolaires, les évaluations externes et l'accountability ont pris un essor certain depuis les années 90. A Genève en particulier, les élèves participent à l'enquête internationale PISA qui a lieu tous les trois ans et évalue les compétences dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences, avec un thème principal à chaque fois. L'étude PISA ne se base pas sur les curricula enseignées dans les différents pays mais sur des compétences que les élèves devraient maîtriser pour pouvoir affronter les situations de la vie quotidienne. L'objectif principal de cette étude est d'évaluer les systèmes scolaires et de contribuer ainsi au pilotage et au monitoring de l'éducation.

Parallèlement, dès l'école primaire les élèves sont évalués non seulement par leurs enseignants en classe mais également au moyen d'épreuves «externes» construites par des groupes d'enseignants experts sous la supervision de responsables de l'évaluation et administrées à tous les élèves des degrés considérés en français, mathématiques et allemand (au primaire) puis dans pratiquement toutes les matières au secondaire 1. Ces évaluations sont, quant à elles, basées sur le programme scolaire et ont pour objectif d'évaluer l'atteinte des objectifs de ce programme par les élèves. Si au départ, les deux types d'épreuves se fondaient sur des référentiels très différents, au fil des années les plans d'étude ont évolué dans la plupart des pays passant de connaissances ou de notions relativement spécifiques à une logique de compétences.

Notre communication cherchera à comparer les résultats des élèves dans ces deux types d'évaluation en fin de secondaire 1 (fin d'école obligatoire) en mathématiques. En effet, en Suisse, en plus de l'échantillon international portant sur des élèves de 15 ans, des échantillons cantonaux d'élèves de 9e année (actuellement 11e HarmoS) sont constitués pour pouvoir renseigner sur les acquis en fin d'école obligatoire. Nous chercherons à répondre à la question de l'équité: des deux évaluations laquelle est la plus indépendante des caractéristiques sociodémographiques des élèves et en particulier le niveau socioéconomique qui a un effet important sur les performances des élèves dans PISA. Dans un deuxième temps, nous comparerons les compétences évaluées en observant également les modèles théoriques sous-jacents. Enfin, nous observerons les liens entre les résultats aux deux types d'évaluation: les corrélations sont-elles équivalentes pour tous les élèves?



## Quelle évaluation formative en mathématique au sein de ces 5 pays : Italie, Chypre, Suisse, Hollande et France : Projet Européen FAMT&L

Jeannin Laurent

Le projet Européen « Formative Assessment of mathematics teaching and Learning, FAMT&L, 2013-1016 » vise à proposer un modèle de formation initiale et continue des enseignants de mathématiques incluant un dispositif numérique et favorisant les compétences transverses de planification et d'évaluation issues de la didactique des mathématiques (OCSE/OECD, 2012 ; Eurydice, 2012 ; FGA, 2011). Il est décliné suivant l'approche de la démarche scientifique et documenter par un répertoire vidéo de gestes professionnels afin d'outiller l'enseignant face aux difficultés des élèves. Il est centré sur les méthodes d'évaluation formative en classe dans l'objectif de rendre les enseignants en mesure d'améliorer les compétences en mathématiques des élèves et de promouvoir l'équité et la qualité de l'apprentissage des mathématiques pour les citoyens européens. Le fil conducteur général est qu'un bon enseignement des mathématiques et une bonne utilisation des stratégies d'évaluation formative permettent d'éviter toute discrimination entre les élèves et favorise la réussite en mathématiques d'une manière démocratique. Dans cette perspective, plusieurs étapes de travail sont organisées : Définir communément la notion d'évaluation formative (Looney, 2011, Gagatsis, 2000) ; Réaliser des questionnaires pour les élèves et pour les enseignants afin de rendre compte de leurs représentations et de leurs difficultés ; Définir une méthodologie de collecte et d'analyse de données vidéo en situation réelle de classe : observation des gestes professionnels inhérents à l'évaluation formative (TIMSS, 1999) ; Mise en place d'un catalogue de gestes professionnels ; Mise en oeuvre et analyse d'un programme de formation commun.

Cette communication vise à rendre compte de la seconde étape du projet, à savoir la mise en place et l'analyse des données récoltées pour les questionnaires. Cette restitution vise à rendre compte des représentations des élèves et des enseignants concernant la notion d'évaluation formative, pour chaque pays et entre les pays. Il sera montré un modèle statistique en cluster, visant à rendre compte de classes d'observables ayant des relations entre elles et donc pouvant définir des conditions de compréhension des représentations et difficultés et proposer ainsi des axes de travail pour la formation.

Vendredi 30 janvier



## Quelques modes d'interaction enseignant-élèves participant à l'évaluation formative non instrumentée : un éclairage sur la négociation du contrat pédagogique

Joëlle Morrissette

De plus en plus de chercheurs conçoivent qu'au côté des démarches instrumentées, l'évaluation formative se réalise également au coeur des échanges en classe (Bell et Cowie, 2001; Morrissette & Compaoré, 2014; Mottier Lopez, 2003). C'est à partir de cette conception que cette recherche collaborative (FQRSC, 2010-2013) a documenté les façons par lesquelles des enseignantes du primaire au Québec mettent en oeuvre une évaluation formative non instrumentée au cours des activités quotidiennes proposées aux élèves. Plus précisément, elle a examiné les dynamiques interactives desquelles émerge la co-construction d'une représentation des problèmes auxquels font face les élèves et des pistes de solutions susceptibles de les aider à les surmonter, soit les deux processus impliqués dans la mise en oeuvre de ce type d'évaluation formative (Morrissette, 2010). À cette fin, un dispositif reposant sur un protocole de rétroaction vidéo appelé « réflexion partagée » (Tochon, 1996) a été déployé : des bandes vidéo ont été produites dans les classes des 10 enseignantes, en alternance avec des entretiens individuels d'explicitation des pratiques et des entretiens de groupe permettant d'en négocier les significations. L'approche analytique, inductive, prend appui sur la microsociologie de Goffman (1973); elle se focalise sur la « définition de la situation » des enseignantes en examinant leur compréhension des significations échangées avec les élèves et de la négociation de leurs positions respectives à travers leurs activités discursives. Les résultats pointent différents modes d'interaction impliqués dans la mise en oeuvre d'une évaluation formative non instrumentée, soit des dynamiques d'ajustement, de confrontation, de tractation et de séduction. Ils mettent en relief des enjeux et intérêts plus ou moins convergents au croisement des dynamiques d'engagement et d'ajustement, et renseignent les façons par lesquelles se négocie le contrat pédagogique, la relation entre l'enseignant et l'élève en constituant un élément nodal.

## Le jeu de rôle dans l'évaluation de l'oral en français langue étrangère : enjeux et défis

Yiru Xu

Depuis l'apparition de l'approche des compétences communicatives, le jeu de rôle est largement adopté en évaluation des langues étrangères en tant qu'une simulation de la vie quotidienne afin d'évaluer les compétences des apprenants. En quoi le jeu de rôle pourrait-il contribuer à la réalisation de cet objectif ? Quels sont des avantages et des contraintes du jeu de rôle dans ce contexte ? Pour répondre à ces questions, nous avons recueilli un corpus vidéo authentique d'évaluation de l'oral auprès d'étudiants étrangers niveau débutant en français langue étrangère, qui porte sur trois situations de jeu de rôle : le jeu de rôle entre candidats sans présence de la classe, le jeu de rôle entre le candidat et l'évaluateur et celui entre les candidats devant la classe. À l'aide des transcriptions multimodales, nous identifierons d'abord les différents cadres existants dans ces situations et leurs relations. Puis avec une approche ethnographique, nous essaierons d'analyser dans ces différentes situations les spécificités des interactions qui les composent. À travers l'analyse du corpus, nous constaterons que le cadre de la fiction qui domine dans le jeu de rôle, n'est pourtant pas le seul qui le fait fonctionner. Plusieurs cadres peuvent se superposer et glisser également les uns vers les autres. Cela nous permet de tirer l'attention sur la signification d'une «situation complexe» en jeu de rôle. D'un côté, les candidats doivent imaginer les actes d'un rôle dans une situation concrète, ils sont invités à entrer dans la peau de leur personnage. D'un autre côté, puisque le jeu se passe en classe, les apprenants sont aussi obligés de respecter les contraintes du cadre de l'évaluation dans le but d'obtenir une bonne note. De plus, la part du cadre relationnel n'est pas négligeable. Autour du jeu de rôle, avec ses dimensions fictionnelles, nos réflexions portent également sur la question de la position de l'observateur en évaluation, au profit de l'idée d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés.

## Evaluation des compétences langagières en FLE : comment concilier faisabilité, validité, fidélité et pertinence dans le cadre d'un test de positionnement calibré sur le CECR ?

Marielle Maréchal

Cette communication s'inscrit dans une perspective d'analyse de pratiques, en l'occurrence les pratiques actuelles de l'évaluation en français langue étrangère fortement influencées par les niveaux du Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL). Elle interrogera également les enjeux et les objectifs d'une évaluation linguistique qui devrait s'inscrire dans une perspective actionnelle en proposant aux apprenants des tâches qui sont censées valider leurs compétences à être de bons «acteurs sociaux» dans une ou plusieurs langues étrangères. Nous mettrons également en parallèle ce programme très ambitieux et les modalités actuelles des tests internationaux en FLE et nous en tirerons quelques enseignements patents, notamment la disproportion entre l'évaluation des compétences écrites et orales, ce qui pose d'emblée un problème d'adéquation entre l'enseignement et son évaluation. Nous analyserons ensuite une série de travers dans lesquels cette dernière pourrait tomber si les outils utilisés pour la mener ne sont pas adéquats.

Nous terminerons notre communication par la présentation d'un contexte spécifique, à savoir l'évaluation via un test de positionnement des étudiants Erasmus de l'Université de Liège, et nous verrons comment la mise en place d'un dispositif assez simple permet un bon diagnostic de leurs compétences acquises et un bon «aiguillage» de cette cohorte d'étudiants dans les niveaux du CECR.

Vendredi 30 janvier



## Comment l'évaluation peut-elle rendre compte de la complexité de l'objet mesuré ? Une illustration à travers l'évaluation de la compréhension de l'écrit

Thierry Rocher

La compréhension de l'écrit est un objet complexe et multidimensionnel. Au-delà de l'identification des mots, dont on connaît aujourd'hui de manière assez fine les mécanismes, les recherches sur les processus en jeu dans la compréhension de l'écrit sont plus récentes. Elles ont permis d'identifier les composantes de cet objet et d'aboutir à des représentations de la structuration de ces composantes. En dépit de cette complexité, l'évaluation de la compréhension de l'écrit est le plus souvent orientée vers une performance globale. Une analyse des tests existants montre pourtant que le niveau de compréhension de l'écrit, en tant que construit, est potentiellement très dépendant des modalités d'évaluation, qu'il s'agisse du mode d'administration, du format des items ou du genre des textes. S'agissant de la structuration de l'objet, une approche simplificatrice est le plus souvent adoptée : s'il est admis que la réussite d'un item puisse résulter de la mise en jeu de plusieurs processus, dont un serait dominant et permettrait la catégorisation de l'item selon l'une des composantes, une autre piste consisterait à envisager une structure complexe ? un item est susceptible de relever de plusieurs dimensions ? sans doute plus appropriée à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Nous nous proposons de questionner la dimensionnalité de la compréhension de l'écrit à travers l'analyse de tests passés en fin d'école primaire dans le cadre d'évaluations à grande échelle réalisées en France. Nous interrogeons de manière précise la notion même de dimensionnalité et nous proposons une démarche générale pour l'appréhender à travers l'application de différentes méthodes psychométriques, appliquées à plusieurs jeux de données, nous dressons un portrait détaillé de la structuration des items, en lien étroit avec les apports théoriques issus de la psychologie cognitive.

Nos analyses montrent la prépondérance d'une dimension principale. Néanmoins, les dimensions théoriques attendues sont confirmées. En particulier, les items nécessitant des traitements inférentiels se démarquent par rapport à ceux qui relèvent du traitement de la base de texte. Concernant les caractéristiques de l'instrument, nous montrons l'importance des supports textuels dans la structuration des items et nous confirmons que le format des questions est déterminant. Enfin, l'emploi de modélisations statistiques dites diagnostiques a montré l'intérêt de la prise en considération d'une structure complexe plutôt que simple. Ce type de modélisation fait apparaître certains profils intéressants qui, à niveau égal sur l'ensemble du test, obtiennent des réussites différenciées aux items, selon qu'ils requièrent un niveau important soit de vocabulaire, soit de traitement des marques linguistiques. Cependant, le succès d'une telle approche passe très certainement par la mise au point de tests qui intègrent dès l'amont la modélisation statistique finale, afin d'établir un diagnostic plus précis des difficultés rencontrés par les élèves, au-delà de la seule performance globale.

## Évaluer les conceptions et pratiques déclarées d'enseignants en matière de gestion de l'hétérogénéité de niveau des élèves : vers le développement d'un instrument de mesure

Philippe Wanlin

La gestion de l'hétérogénéité du niveau des élèves met les enseignants face à deux dilemmes : choisir qui du programme ou des élèves déterminera la progression dans les apprentissages et, choisir quels élèves seront la référence pour cadencer le cours (Wanlin, 2009 ; Wanlin & Crahay, 2012).

L'étude de ces dilemmes a été réalisée par observations et interviews ainsi que par sondage. Pour les premières recherches, les enseignants cadencent avec les forts en compensant pour les faibles, mais ces compensations peuvent être inversées lorsque les faibles sont au centre des préoccupations (Wanlin, 2008, 2010a). Les sondages ont abouti à des constats similaires auprès d'enseignants du primaire luxembourgeois : ajustement de l'enseignement et de son rythme aux forts combinée à la mise en place de compensations pour les faibles, le tout allié à la sensibilité au programme (Wanlin, 2010b). Le sondage d'enseignants en formation pour le secondaire à Genève donne des valeurs psychométriques excellentes au questionnaire utilisé par Wanlin (2010b). Il traduit la nécessité d'un rythme soutenu adapté aux forts, l'application de stratégies correctrices pour les faibles, la diminution des exigences pour ceux-ci, leur remédiation en externe et, l'ajustement de la planification à la performance moyenne.

Dans cette étude nous tentons de valider et développer ce questionnaire auprès de deux publics : 651 enseignants en formation pour le primaire à Genève et en Belgique et 125 enseignants titularisés à Genève. Dans les deux cas, le questionnaire obtient des qualités psychométriques intéressantes. La composition des facteurs révèle des points communs : adaptation de la cadence sur les forts, compensation pour les faibles et planification en fonction des moyens. Nous discuterons les modèles de dilemmes en fonction des différences de publics et des standards de la psychométrie. Des suggestions pour la recherche seront dessinées pour apporter des éclairages sur la formation des enseignants.



## Le poids et la place de l'intégration sociale étudiante parmi les déterminants de la réussite en Licence : conceptualisation et opérationnalisation d'un projet de recherche

Julien Berthaud

La recherche en éducation a commencé à s'intéresser aux relations interpersonnelles et sociales chez les étudiants à partir des années 80 (Coulon & Paivandi, 2008), envisageant ainsi l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, et notamment de l'intégration sociale (Tinto, 1975 ; 1993 ; Schmitz et al., 2010 ; Dubet, 1994). La conceptualisation de ce facteur explicatif ne faisant pas consensus, plusieurs auteurs l'abordent de manière différente, ce qui donne à voir différentes dimensions de l'intégration sociale. Le recours aux modèles intégratifs afin d'expliquer la réussite et/ou la persévérance des étudiants a néanmoins permis d'envisager l'influence de l'intégration sociale sur les parcours étudiants et a également mis en évidence que cette intégration subit l'influence d'autres facteurs (Tinto, 1993 ; Pascarella, 1985 ; Cabrera et al., 1992 ; Schmitz et Frenay, 2013). Le contexte académique et les facteurs individuels tels que le genre, l'âge, le passé scolaire et surtout l'origine sociale, semblent expliquer des différences d'intégration entre les étudiants (Coulon et Paivandi, 2008 ; Chapman et Pascarella, 1983). Enfin, la prise en compte des conditions d'études, à travers les ressources financières ou le recours à l'activité rémunérée parallèle aux études, permet d'expliquer qu'un étudiant s'investisse plus ou moins dans les interactions et les activités sociales, ce qui induit le type d'expérience universitaire vécue (Dubet, 1994 ; Boyer, 2000). Pour ce projet de recherche, un outil de mesure original a été élaboré afin de mesurer différentes dimensions de l'intégration sociale étudiante. Des facteurs individuels, contextuels et académiques reconnus comme pertinents dans l'explication des parcours de réussite des étudiants sont ajoutés afin d'évaluer la place occupée par l'intégration sociale au sein des déterminants de la réussite. Ces indicateurs pourront également être mobilisés afin d'établir une typologie de l'intégration sociale étudiante au regard des différentes conditions d'études qui dessinent les expériences étudiantes.

Vendredi 30 janvier



## Analyse de l'évolution des pratiques d'évaluation après la réforme universitaire : cas de la filière de biologie dans un établissement supérieur à accès ouvert au Maroc

Abdellatif Lakdim

Cette étude s'intéresse à la description de l'évolution des pratiques d'évaluation des acquis et l'accompagnement pédagogique des étudiants de première année universitaire dans un établissement d'enseignement supérieur à accès ouvert, après la réforme universitaire au Maroc. L'évolution de ces pratiques est mise en exergue grâce à l'analyse des documents officiels et la catégorisation des items de 17 examens sommatifs relatifs à la filière de Biologie. Sur douze épreuves d'avant la réforme (2001-2002-2003), l'évaluation vise surtout le contrôle de connaissances (67,9%) et la compréhension (13,7%). Dans les examens, d'après la réforme, les évaluations sont plutôt tournées vers les niveaux taxonomiques plus hauts comme l'analyse (75,34%) et l'application.

L'analyse des documents officiels, dont le descriptif de filière et les programmes, ainsi que les taux d'échec encore élevés aux rangs des premières années, nous emmène à reconsidérer le problème de l'alignement constructif et l'insuffisance des programmes d'accompagnement pédagogique des étudiants.

Vendredi 30 janvier

## Portfolio, un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes

Florence Pirard & Isabelle Lambert

L'idée d'utiliser un portfolio dans la formation initiale n'est pas neuve. Elle a notamment été largement éprouvée dans le cadre de la formation des enseignants. Elle s'inscrit dans un double courant de pensée. Premièrement, il s'agit de reconsidérer la formation en fonction du développement des compétences dont le portfolio devient le témoin (Tardif, 2006; Scallon, 2009 ; Roegiers, 2010). Deuxièmement, il s'agit de souligner l'importance d'une réflexivité dans l'activité professionnelle et celle du développement identitaire (Deum & Vanhulle, 2008 ; Merhan, 2009; Vanhulle, 2009).

Cette communication propose une réflexion sur les conditions à mettre en place pour garantir les fonctions formatives et réflexives, même quand le portfolio est utilisé comme support d'évaluation. Elle s'appuie sur l'analyse de trois dispositifs de formation d'adultes : le premier universitaire dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants ; le second ancré dans un baccalauréat « Educateur spécialisé », et le 3ème en promotion sociale dans le domaine de l'Esthétique Sociale. Tout en prenant soin d'intégrer le point de vue exprimé par les étudiants directement concernés, la communication traitera de questions clés comme celles de la forme et des consignes, celles du rôle de l'enseignant et de ses collaborateurs, de l'équilibre et de l'articulation entre les apports pratiques et théoriques, de la gestion temporelle des activités collaboratives tout en proposant aussi une analyse de l'impact temps chez l'enseignant qui peut être confronté à la gestion de grands groupes.

## L'Évaluation de l'enseignant : Entre les pratiques du terrain et l'assurance qualité : cas de L'Université Libanaise et de L'Université Islamique du Liban

Randa Naboulsi, Ilham Hoteit &  
Nathalie Younès

Le souci actuel des institutions universitaires est la mise en place des dispositifs d'évaluation garantissant l'assurance qualité. L'évaluation des enseignants par les étudiants (EEE) est l'un des piliers de ce processus. Nous savons bien que tout dispositif d'évaluation entrepris dans cette perspective est à double visées : administrative (contrôle) et formative (soutien professionnel). Selon le secteur d'enseignement choisi (public ou privé), nous distinguons différents modèles d'évaluation des enseignants qu'il convient d'analyser et de comparer.

La présente recherche porte sur une étude comparative de deux modèles d'évaluation des enseignants utilisés dans deux universités l'une publique (l'université libanaise) et l'autre privée (université islamique du Liban).

Cette comparaison braque la lumière sur les outils d'évaluation divergents et convergents mis en place par les deux institutions et sur leurs pratiques respectives du terrain afin de contribuer à la mise en place d'un système d'évaluation cohérent et pertinent assurant à la fois le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'enseignement.

Vendredi 30 janvier



## Impact de l'évaluation des enseignements par les étudiants : réponse à une étape finale normative ou implémentation de la culture d'évaluation ?

Sonia Constantin & Yvette Gharib

Intéressées par les questions de l'évaluation en formation et en éducation au sein de la Faculté des Sciences de l'éducation à l'Université Saint Joseph de Beyrouth, nous nous penchons sur l'étude de l'impact de l'évaluation des enseignements par les étudiants sur les étudiants eux-mêmes. Sachant que ces derniers sont à la fois étudiants à l'université et enseignants ou directeurs de cycles/chefs d'établissement dans une institution pédagogique, ils effectuent l'évaluation des enseignements en portant une double casquette ; celle de l'étudiant mais aussi celle de l'enseignant.

En effet, c'est ce double vécu qui nous intéresse.

Selon une approche pragmatique, nous adoptons une méthodologie mixte concevant un outil quantitatif (enquête par questionnaire) et un outil qualitatif (focus groupes et entretiens). Une triangulation des outils nous permet de mieux valider les résultats obtenus.

Un questionnaire est administré auprès des étudiants de différentes promotions.

Des entretiens par « focus groupe » auprès de groupes d'étudiants et d'enseignants de la Faculté.

Des entretiens individuels auprès du doyen à la Faculté et de la coordinatrice des études.

Cette étude s'articule autour de trois axes :

L'identification des conceptions des étudiants quant aux missions, objectifs et finalités de ce dispositif, et l'interprétation qu'ils en font: les outputs (résultats à court terme)

La transposition par les étudiants de ce dispositif d'évaluation dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation : les outcomes (résultats à moyen terme)

L'exploration du degré d'implémentation de la culture de l'évaluation des enseignements, auprès de nos étudiants : l'impact (résultats à long terme)

## Comment aider et accompagner les enseignants universitaires à améliorer la qualité des examens par QCM sur base des analyses d'items ?

Jean-Marc Braibant

Le service d'évaluation en appui de la qualité de l'XXX accueille le service de lecture optique des examens par QCM. Le système de correction choisi, ConTest, permet d'appliquer un certain nombre de techniques d'analyse des items à ces examens : calcul d'un coefficient de fidélité, étude des indices de difficulté et de discrimination, relation entre la difficulté et le pouvoir discriminant de l'item, distribution de fréquence des leurres. Ces analyses sont très utiles : elles permettent notamment de recalculer les points afin de corriger d'éventuelles erreurs, annuler des questions si elles s'avèrent mal formulées ou incorrectes, revoir le système de pénalisation s'il a été mal choisi, identifier les questions dont on devrait s'inspirer en vue d'une prochaine session d'examens. Les rapports générés par ConTest sont transmis à chaque enseignant qui fait appel au service. Afin de les aider à interpréter et à exploiter ces données, notre service proposait un accompagnement individuel à la demande. Peu d'enseignants faisant appel à ce service, il a été décidé d'initier de nouvelles actions. Cette communication présentera la plus importante d'entre elles : l'aide au diagnostic qui a été menée pour la première fois lors de la session de juin 2014. L'objectif était de balayer les 140 examens scannés lors de cette session et d'envoyer un rapport personnalisé aux enseignants lorsqu'un des 4 signaux suivants était détecté : Alpha de Cronbach inférieur à 0,70, indice de discrimination de l'examen inférieur à 0,20, questions obtenant un indice de discrimination négatif, questions recueillant un nombre élevé d'abstentions. Le bilan est très intéressant : de nombreux enseignants ont sollicité une intervention du conseiller en évaluation soit pour faire une correction anticipée de problèmes avant la remise des points en délibération, soit pour améliorer leur QCM en vue d'une prochaine session. Cette démarche proactive de diagnostic s'inscrit dans une politique d'aide à la réussite puisqu'elle vise à terme l'amélioration de la qualité de tous les QCM.



## Évaluation et gamification ? Transformer un quizz de chimie en un mini-jeu

**Nathalie le Maire, Marie-Laure Fauconnier,  
Catherine Colaux & Dominique Verpoorten**

Le recours à des questionnaires à choix multiples pour l'évaluation des étudiants est une pratique courante à l'université. Cette communication décrit et analyse une expérimentation contrôlée visant à explorer les effets de la présentation d'un QCM formatif sous la forme d'un jeu. L'étude s'inscrit ainsi dans les recherches actuelles sur les avantages et les limites pédagogiques de la « gamification », à savoir la transposition des principes issus de l'univers du jeu au domaine de l'éducation (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014). La présente recherche est effectuée dans le cadre d'un doctorat dédié spécifiquement à la gamification d'évaluations formatives.

L'étude repose sur la mise à disposition de plusieurs versions d'un quiz portant sur un chapitre d'un cours de chimie générale en première année d'université.

Le dispositif expérimental prévoit un enrichissement graduel de la gamification selon quatre prototypes conçus après identification et extraction de schèmes visant à stimuler et maintenir la motivation et la performance dans des jeux actuels et populaires tels que Candy Crush, Angry Birds ou Hay Day.

Située à l'entrée du doctorat, cette étude vise, outre la collecte de données quant à l'utilisabilité du mini-jeu proposé, à mettre en lumière ses effets sur l'état de flow dans le contexte des edugames et contribuera à la validation de la traduction française de l'échelle d'EGameFlow (Fu, Su, & Yu, 2009).



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

Jean-Marc Vifquin

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

## Analyse de l'activité enseignante : quelles traces observer ?

Arnaud Dehon & Marie Bocquillon

En formation initiale, analyser l'activité enseignante au travers de traces à observer peut poursuivre deux objectifs : l'un d'évaluation et le second de compréhension. Il s'agit d'évaluer les pratiques pour mieux former les futurs enseignants et contribuer à mieux comprendre l'effet-maître. Dans cette complémentarité entre recherche et formation, une grille d'observation informatisée et adaptée au logiciel Observer XT® a été élaborée. Cette grille, basée sur une modélisation d'une situation d'enseignement-apprentissage, permet actuellement d'observer de nombreux sujets, et pour chacun de nombreux comportements verbaux et non-verbaux. Ces traces conduisent à mieux comprendre et à mieux expliquer les interactions et le déroulement d'une leçon.

Si ce constat lié à la recherche est intéressant, il n'en demeure pas moins que le codage est fort chronophage et ne fournit pas une information immédiate et directement exploitable lors de rétroactions organisées peu de temps après la leçon observée. Dès lors, une réflexion méthodologique est engagée pour pallier à cette limite. L'orientation choisie dans cette communication est de juxtaposer trois procédures d'analyse : (1) une procédure d'échantillonnage mixte, (2) le calcul de la fidélité inter-codeurs et (3) des analyses séquentielles. Actuellement, ce travail a permis de mettre en évidence le lien existant entre certains comportements. Ainsi, les propos du futur enseignant sont régulièrement appuyés par une gestuelle. Dès lors, la gestuelle étant plus rapide à coder que la parole, il est pertinent de débiter le codage par la gestuelle afin d'identifier les moments où la parole est concentrée et répartie entre le futur enseignant et les élèves. Par ailleurs, il a été constaté que l'information fournie par l'observation de tous les élèves n'est que très peu supérieure à une procédure d'échantillonnage par individu cible en alternant les élèves à observer.

La communication, issue de ce travail méthodologique, a donc comme objectif de présenter les traces à observer qui conduisent à une information facilement exploitable et qui facilite l'alternance entre compréhension des pratiques et évaluation de celles-ci.

## Trois ans de soutien techno-pédagogique à l'évaluation - Une caractérisation des résultats

**Jean-François Van de Poël, Béatrice Lecomte,  
Patrick Schaffer & Dominique Verpoorten**

Cette communication présente l'action de la cellule eCampus (IFRES, Université de Liège) en matière de soutien aux pratiques d'évaluation soutenues par la technologie. La recension porte sur les 3 dernières années. Les initiatives des enseignants donnent lieu à une classification opérée selon les 4 niveaux d'intégration techno-pédagogique du modèle SAMR. L'ensemble de la démarche s'inscrit dans une volonté de documenter les « portes d'entrée » (parmi elles : l'évaluation) empruntées par les enseignants pour intégrer les technologies à leur pratique, d'estimer le degré d'innovation qui accompagne leurs initiatives et d'illustrer chacun de ces degrés par un dispositif d'évaluation typique. En conclusion, la communication confronte le cadastre obtenu à deux mouvements théoriques liés aux pratiques évaluatives : l'évaluation ipsative et l'évaluation par les pairs.

Vendredi 30 janvier



## Compétences, acquis d'apprentissage, intégration dans l'enseignement supérieur, des concepts à l'action

**Geneviève Halleux & Annick Fraselle**

Un institut oeuvre depuis sept ans à l'implantation de projets d'intégration et de décroisement entre les disciplines à partir d'une approche par compétences et acquis d'apprentissage (AA) et par l'approche programme. L'hypothèse est que les AA permettent de renforcer le travail sur l'évaluation (Roegiers, 2012) et améliorent l'alignement pédagogique (Lebrun, 2005).

Ce lent cheminement mobilise 200 enseignants de six formations professionnalisantes de type court et de type long, issues des catégories paramédicale, pédagogique et sociale. Les acteurs aux réalités, priorités, contexte extérieur et ressources différents travaillent ensemble, en interdépartement, toutes disciplines confondues sur base d'une même méthodologie co-construite par un réseau de pratiques. Ce réseau regroupe huit hautes écoles du réseau libre de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Leur guide méthodologique sur l'« Approche par compétences » comprend six fiches guides traitant des acquis d'apprentissage, des situations d'intégration, des familles de situation, d'une charte de l'évaluation, de l'évaluation des compétences et enfin d'un glossaire (Heinen, 2013).

La communication propose trois temps : dans un premier temps, envisager les conditions de déploiement de la réforme décrites par Bédard & Bécharde (2009) pour insérer l'innovation pédagogique dans le curriculum au supérieur et proposer quelques actions concrètes menées auprès (et avec) les différents acteurs au niveau macro, méso et micro; ensuite relever des indicateurs de changement qui questionnent sur l'alignement pédagogique; enfin relire à la lumière de Paquay (2007), la place occupée par l'enseignant parce que «la qualité première souvent oubliée, est qu'un nouveau curriculum entraîne la transformation des pratiques enseignantes. Ce n'est pas évident».

## Perceptions de l'évaluation des compétences professionnelles en commerce par les formateurs et les stagiaires de l'Espace Entreprise du canton de Genève

**Lucie Mottier Lopez, Christian Belisson, Elisabeth Issaïeva Moubarak, François Antille & Sabrina Malacorda**

Cette communication présente les résultats d'une série d'analyses des perceptions ciblées par des questionnaires qui ont été élaborés dans une démarche de recherche collaborative à propos de l'évaluation des compétences des stagiaires dans un centre de formation professionnelle en commerce, « l'Espace Entreprise » du canton de Genève. Un concept innovant de formation et d'évaluation a été élaboré à la création de cet espace en 2011, dans une perspective d'évaluation « authentique » visant à proposer des situations complexes qui sont représentatives des activités que les stagiaires auront à entreprendre dans leur vie professionnelle (Wiggins, 1989). Dans une visée de développement professionnel et institutionnel, la communication d'Antille et al. problématise les caractéristiques principales du concept élaboré ainsi que la recherche collaborative entreprise entre la direction de l'Espace Entreprise et les chercheurs. Cette communication présentera la façon dont les contenus d'un questionnaire ont été co-élaborés entre les partenaires de la recherche au regard des préoccupations de la pratique et également des questionnements scientifiques sur les objets de l'évaluation, selon le principe de double vraisemblance qui caractérise la recherche collaborative (Desgagné, 2007). Elle exposera une double analyse des questions fermées et ouvertes, dans une approche statistique et linguistique, sur plusieurs thématiques : connaissance du plan de formation et des objectifs sur lesquels portent l'évaluation, les outils d'évaluation utilisés et, plus généralement, le ressenti de l'évaluation telle que pratiquée au quotidien. Les profils des formateurs et stagiaires, ainsi que des paradoxes dégagés par les analyses ont été mis en discussion auprès des formateurs lors d'une journée d'étude. Toujours dans la perspective de recherche collaborative qui nous intéresse ici, la communication exposera les principaux échanges et questionnements produits à cette occasion.



## Recherche collaborative sur l'évaluation des compétences des stagiaires dans l'Espace Entreprise du canton de Genève, un concept innovant de formation à la pratique professionnelle dans le domaine commercial

François Antille, Sabrina Malacorda & Lucie Mottier Lopez

Cette communication présente une analyse de pratique à propos de l'évaluation des apprentissages des stagiaires dans un centre de formation professionnelle en commerce, appelé « Espace Entreprise », dans le canton de Genève. Il s'agit d'un nouveau concept de formation pratique, visant à répondre au déficit d'offre de places d'apprentissage dans le domaine commercial. Des stages sont offerts dans lesquels les stagiaires réalisent des prestations administratives réelles à destination de clients externes ou internes. Dès sa création en 2011, l'institution a choisi d'accorder une place prépondérante à l'évaluation dans son ingénierie de formation, dans une perspective d'évaluation « authentique » qui a pour but de promouvoir des situations complexes qui sont représentatives des activités que les stagiaires auront à entreprendre dans leur vie professionnelle (Wiggins, 1989). Considérée comme un acte de formation à part entière, ce type d'évaluation soulève un certain nombre de défis tant pour les formateurs que pour les stagiaires. Afin d'effectuer un suivi, la direction de l'Espace Entreprise a pris contact auprès de chercheurs universitaires qui, ensemble, ont conçu des modalités de recherche collaborative, c'est-à-dire visant à produire des connaissances qui représentent un intérêt scientifique pour le chercheur et qui répondent aux besoins des acteurs de terrain (Bergold & Thomas, 2012). La communication décrira le contexte et le dispositif d'évaluation au regard de ce concept innovant de formation à la pratique professionnelle. Elle donnera à voir les principaux questionnements qui ont évolué au fil des trois premières années de mise en oeuvre d'un ensemble de démarches et outils visant à soutenir le développement professionnel des stagiaires, tout en faisant certains choix à propos de l'évaluation des attitudes, des compétences méthodologiques et sociales considérées comme étant au coeur du métier. Les actions et régulations entreprises seront décrites et interprétées à la lumière des expériences objectivées et significations co-élaborées entre les partenaires concernés.

Vendredi 30 janvier



## Évaluation de l'éducation et le défi de l'égalité des résultats

Ocimar Alavarse, Cristiane Machado

Ce travail est basé sur des recherches menées sur trois écoles du réseau scolaire Municipale de São Paulo, qui vise à comparer les résultats de l'Épreuve São Paulo, avec les résultats d'évaluations faites par les enseignants, les deux évaluations en langue portugaise et en mathématiques, par les trois dernières années du premier cycle de l'enseignement primaire. L'Épreuve São Paulo est une évaluation externe par le gouvernement de la Ville de São Paulo. Nous soutenons qu'il est possible et nécessaire d'un dialogue entre l'évaluation externe et interne pour améliorer le processus d'évaluation lui-même et, par conséquent, améliorer la planification des évaluations de travail pédagogique. La méthode utilisée fut de la recherche-action. Les données indiquent de grande inégalité de résultats entre les élèves de la même série et mettent en évidence, que l'école a peu contribué pour diminuer les différences d'apprentissages présentées au début de l'année. Elles révèlent aussi les fréquentes incongruités entre les résultats d'évaluation externe et d'évaluation interne par les mêmes élèves. Analysant les résultats d'approbation et de réprobation d'élèves de 4ème série ? série dans laquelle existait la possibilité de réprobation pour performance ?, il a été détecté cette incongruité en langue portugaise et en mathématique. Les résultats de la recherche relèvent la nécessité de la création, de la part des écoles, d'un mécanisme pour la diminution des inégalités entre élèves et que, par la réalisation du travail des professeurs, utiliser les résultats d'évaluations externes et les comparer avec les évaluations internes, comme la possibilité de les associer aux transformations nécessaires dans le but de fortifier la qualité de l'école publique démocratique.

Vendredi 30 janvier

## Disparités dans les copies des élèves, mais résultats aux épreuves certificatives similaires : quelles transpositions didactiques pour quels critères d'évaluation ? Comparaison de deux classes de deux établissements de l'enseignement agricole

Laure Minassian

La mise en relation entre des notations similaires pour des copies qui contiennent d'importantes disparités conduit à interroger non seulement les transpositions didactiques (Chevallard, Joshua, 1991), c'est-à-dire les savoirs réellement enseignés par les enseignants, mais aussi en quoi cette transposition influence ce qui est évalué. Deux classes de bac pro agricole de deux établissements d'alternance contrastées de Loire Atlantique sont comparées. Ces deux établissements ne scolarisent pas les mêmes élèves : les plus en difficulté à l'école s'orientent plus massivement dans l'établissement qui propose le plus d'alternance, tandis que ceux qui choisissent une orientation dans l'établissement où l'alternance est plus faible, n'ont pas connu de difficultés majeures à l'école. L'analyse, dont le cadre général d'analyse s'inspire des new literaties studies, est construite en deux temps. La première partie porte tout d'abord sur quatre-vingt-dix dossiers rédigés par les élèves, à différentes scansions de leur parcours de formation. Ces dossiers, qui font l'objet d'une évaluation certificative et dont les thématiques sont inscrites au référentiel, concernent des aspects zootechniques d'élevage. L'analyse permet de montrer des évolutions dans les pratiques écrites des élèves lors de leurs deux années de formation et fait apparaître de fortes disparités. Les notes obtenues dans chacun des groupes sont pourtant similaires ce qui tend à indiquer que les élèves, en fonction de leurs difficultés supposées ne sont pas évalués sur les mêmes exigences. Quelles sont les transpositions didactiques à l'oeuvre dans chacun des groupes ? Sur quels critères sont-ils évalués ? Pour donner quelques éléments de réponse, la seconde partie de l'analyse porte sur les supports de cours à partir desquels les élèves rédigent leurs dossiers.

## Typologie d'évaluation de la qualité des performances dans l'enseignement supérieur

Mohamed Chibane

L'avènement du système LMD, incite, l'enseignement supérieur, à structurer ses activités autour d'un processus qui cible l'amélioration continue des performances de l'enseignement supérieur. Des cellules d'« assurance qualité » sont installées pour répondre à ces attentes, et relever d'importants défis dans un processus de modernisation. Elle vise principalement à apporter une aide à la fois sur la maîtrise des connaissances et sur l'acquisition de méthodes de travail. Les examens semestriels, consistent en évaluations patentes des acquisitions des étudiants, par contre, le rôle de la cellule assurance qualité est de vérifier la dynamique latente des facteurs causatifs qui s'articulent autour des quatre domaines: la formation, la recherche, la gouvernance et le cadre de vie des étudiants. Une stratégie qui repose ainsi sur la pratique de la « roue de Deming » qui vise à améliorer la qualité dans une optique de pérennisation des performances et de perfectionnement continu de ces dernières. Ces processus convergents semblent concourir à la nécessité de diversification de mesures stabilisées et fiables. Comme la performance, dans l'enseignement supérieur, implique une large palette d'acteurs et que, le rôle de chacun est fondamental, une approche globale, se révèle indispensable. Notre population d'étude est donc constituée de quatre types d'acteurs : Etudiants ; enseignants ; responsables et agents d'administration.

Vendredi 30 janvier

## Interactions entre élèves et autonomie auto-évaluée dans un contexte de classes à deux degrés

Gabriel Kappeler & Philippe A. Genoud

Les bénéfices supposés des classes à degrés multiples concernent principalement (1) un établissement plus rapide de l'autonomie des élèves, (2) des avantages en termes d'apprentissage, tout comme (3) un meilleur développement des aptitudes socio-affectives. Si certaines publications confirment des différences marquées en faveur des classes à plusieurs degrés, d'autres par contre soulignent que les apports restent très modestes, notamment si l'on tient compte de l'investissement important que cela demande dans l'organisation de la classe pour l'enseignant titulaire (principal inconvénient d'une telle démarche).

L'objectif de notre recherche s'inscrit dans cette direction puisque nous visons à évaluer les interactions entre les élèves (par le biais de la sociométrie utilisée dans un contexte de travail scolaire ainsi que de jeux à la récréation) ainsi que l'autonomie (questionnaire auto-rapporté) auprès des élèves de classes à deux degrés (5ème et 6ème primaire), ceci comparativement à des classes de profil similaire, mais à un seul degré (20 classes au total ; N = 364 élèves).

Les résultats que nous présentons corroborent l'hypothèse de bénéfices modestes pour les classes à deux degrés dans la mesure où, au niveau relationnel, ce sont les élèves plus âgés (degré supérieur) qui profitent de ce regroupement, mais au détriment des plus jeunes qui se trouvent dans la même classe. Toutefois, nos analyses révèlent des différences surprenantes en termes d'autonomie des élèves, ce qui soulève la question d'un fonctionnement plus cadrant de l'enseignant dans un contexte où deux degrés sont rassemblés. Ainsi, outre la discussion concernant les limites de notre recherche, nous esquisserons diverses pistes pouvant tirer au mieux profit de tels contextes d'apprentissage, que ce soit au niveau de l'autonomie ou au niveau des interactions entre élèves.

## Identification des différentes modalités d'entretien pour l'évaluation des compétences infirmières

Pasquale Chilotti

Cette communication rend compte d'une recherche diachronique menée dans le cadre d'une thèse. Nous avons pour objet de comprendre comment les étudiants en soins infirmiers utilisent le tuteur lors de l'entretien d'évaluation de fin de stage non seulement pour valider les compétences à acquérir mais pour développer leur professionnalité. Pour ce faire, nous avons filmé les entretiens d'évaluation de dix étudiants dès le semestre 3. Puis nous avons réalisé des entretiens de co-analyse simple. Parallèlement, une co-analyse a été réalisée avec un tuteur neutre, professionnel formé au tutorat mais qui n'a jamais encadré les étudiants de la cohorte. Le tuteur dans cette formation n'a pas la même fonction que celle mise en évidence par Kunégel (2005, 2011), car il n'est pas celui qui montre le geste professionnel au quotidien. En effet, dans le référentiel de 2009 l'encadrement des étudiants est prescrit autour de 3 acteurs : le maître de stage qui a une fonction administrative, le référent de proximité, l'infirmier qui assure l'encadrement au quotidien, et enfin le tuteur qui a une fonction pédagogique.

Dans un premier temps, nous identifierons la structure conceptuelle (Pastré, 1999, 2004, 2011) de la classe de situation « entretien d'évaluation de fin de stage ». Il y a au sein de cette classe deux situations différentes : les situations d'hétéro-évaluation et celles de co-évaluation. À l'intérieur de celles-ci, nous distinguons 8 dispositions différentes que nous illustrerons, dans un second temps.

Enfin pour conclure, nous verrons que nous pouvons séparer les étudiants en deux groupes : ceux qui sont dans une dynamique de développement par autrui, avec l'aide d'autrui, assistée d'autrui, médiée par autrui (Développement exogène) et ceux dont le développement professionnel est assisté par leurs actions, par eux-mêmes (Développement endogène) et discuterons des perspectives potentielles pour penser non seulement l'évaluation professionnelle mais également le tutorat.

Vendredi 30 janvier

## Outil d'évaluation d'une formation en Éducation Thérapeutique du Patient

**Benoit Pétré, Remy Gagnayre, Cyril Crozet,  
Dieudonné Leclercq & Michèle Guillaume**

Introduction : L'Éducation Thérapeutique du Patient (ETP) est une pratique émergente qui répond à une évolution des besoins et des demandes dans le domaine des soins de santé. Les effets sanitaires de l'ETP au niveau des patients ont fait l'objet de nombreuses publications. Par contre, peu d'études remontent jusqu'à la formation des soignants dans ce domaine. Or, pour assurer un développement de qualité des pratiques professionnelles, l'évaluation de ces formations est une nécessité.

Objectifs : L'objectif de la communication consiste à proposer un design d'évaluation d'une formation pour le personnel soignant en ETP, permettant d'étudier le processus et les effets de la formation, tant sur le soignant que chez les patients.

Description : Le modèle de D. Kirkpatrick a été choisi pour guider l'évaluation selon les 4 niveaux décrits dans le modèle : satisfaction, acquis, transfert et impact ultime. Ce modèle est appliqué aux deux publics bénéficiaires de la formation : les formés, c'est-à-dire les soignants et leurs patients. Le point de vue des formateurs est également pris en compte. Pour chaque public, les paramètres d'évaluation ont été précisés. Un design pré-post test est utilisé pour mesurer l'évolution des paramètres. Des outils tant qualitatifs que quantitatifs sont combinés dans une visée compréhensive du processus et des effets de la formation.

Conclusions : Le modèle d'évaluation sera testé sur un groupe de soignants pendant l'année académique 2014-2015. L'intérêt de la communication réside dans la proposition d'une démarche rigoureuse, offrant une perspective concrète à cette pratique trop souvent négligée dans les formations en santé.



## Maîtrise et Méprise Subjectives : de l'importance des modèles cognitifs en évaluation

Dieudonné LECLERCQ

L'axe 2 du colloque (Évaluations et modèles cognitifs) envisage que « des éléments clés de l'éducativité, par exemple le concept de validité » soient complètement repensés, mais que les procédures, outils et modèles restent encore très généraux. Le modèle cognitif défendu ici (et par divers auteurs) et qui sera développé, postule que toute réponse ou performance est automatiquement accompagnée d'un niveau de certitude dans l'esprit de la personne qui pose l'acte ou prend la décision.

Les procédures d'évaluation habituelles ne permettent pas à l'évalué d'EXPRIMER ce niveau de certitude ; d'où leur nom de « SUPPRESSIVES ». Cela a des conséquences éducatives désastreuses sur la validité et la fidélité des mesures, comme l'article le démontre. À l'inverse, si on dépasse le seul score simple (% de réponses correctes), et que l'on prend en compte la maîtrise subjective (avec quelle Confiance sont fournies les réponses –ou performances-correctes) et la méprise subjective (avec quelle Prudence sont fournies les réponses –ou performances- incorrectes), on peut (1) représenter le niveau d'Excellence par des surfaces, (2) valoriser l'évalué par un score « bonifié » (augmenté de BONUS), donc jamais négatif. Cependant, cette bonification est conditionnelle (1) à des niveaux de maîtrise et de méprise subjective préfixés et (2) à la vérification du réalisme de l'étudiant à cette occasion.

Or la très grande majorité des utilisations de la certitude (des démarches EXPRESSIVES) ne calcule pas ces deux paramètres (dont on montre qu'ils sont INDEPENDANTS), et applique des barèmes de tarifs réponse par réponse, sans modèle cognitif sous-jacent, et comportant un volet REPRESSIF (des points négatifs en cas de réponse incorrecte avec certitude élevée). Quez l'évaluation porte sur des compétences ou sur des capacités isolées, les deux démarches présentent des avantages et des inconvénients, mis en parallèle dans la présentation.

Vendredi 30 janvier

## Autoévaluation des connaissances partielles chez l'élève et mesure des manifestations métacognitives liées à son réalisme

Serge Boulé, Dany Laveault

Le personnel enseignant cherche à identifier les forces et les faiblesses des élèves ainsi qu'à s'informer sur leurs capacités à apprendre et à réguler leur apprentissage par eux-mêmes. Les situations de connaissances partielles et les facteurs cognitifs et métacognitifs peuvent influencer la qualité des apprentissages. Cette étude vérifie comment l'usage du degré de certitude et du réalisme peut contribuer à l'amélioration de l'exercice de l'évaluation diagnostique en tenant compte de ce type de situations.

La compréhension des conditions d'utilisation du degré de certitude et du réalisme avec des enfants nous permettra éventuellement de dépasser le contexte de l'évaluation diagnostique et explorer les avenues possibles d'implantation comme dans le cas de l'évaluation formative. Pour ce faire, nous devons d'abord vérifier l'applicabilité et la pertinence de l'utilisation du degré de certitude et du réalisme. Est-ce que ces manifestations métacognitives se mesurent? Sont-elles stables dans le temps ou d'un domaine cognitif à l'autre ou d'une matière à l'autre? Fonctionnent-elles de la même façon en fonction de facteurs interindividuels comme le sexe, le développement cognitif et l'âge de l'élève?

Le format de relevé de notes du ministère de l'éducation de l'Ontario inclut des cotes décrivant certaines habiletés et habitudes de travail. L'autorégulation fait partie de ces habiletés de travail des élèves qui doivent être évaluées. Cette recherche est pertinente pour le personnel enseignant, car elle tente de faire la lumière sur des stratégies permettant de mesurer des manifestations métacognitives qui sont liées au réalisme des élèves lorsqu'ils s'autoévaluent. En fait, il nous apparaît que l'élève doit être minimalement réaliste lorsqu'il s'autoévalue avant de pouvoir réguler son propre apprentissage. Le personnel enseignant ainsi que le programme de formation des enseignantes et des enseignants peuvent favoriser la progression des élèves dans l'apprentissage de la prise de conscience de leur propre processus cognitifs.

## Bilan de pratiques évaluatives à distance en contexte de formation universitaire : perspectives pour penser un encadrement institutionnel

Isabelle Nizet, Julie Lyne Leroux, Colette Deaudelin,  
Sébastien Béland & Jean Goulet

À l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada), l'augmentation exponentielle de l'offre de formation à distance a généré un développement de pratiques d'évaluation des apprentissages à distance de manière diversifiée dans les neuf facultés qui la composent. Malgré le caractère décentralisé de cette progression, les différentes voix facultaires convergent dans l'identification de défis qu'elles rencontrent et de questions que la formation à distance (FAD) et plus particulièrement l'évaluation à distance des apprentissages (ÉDA) soulèvent. Le développement de dispositifs de formation à distance en enseignement supérieur soulève la question de la pertinence des pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants, dans un contexte où la nature des données recueillies, la portée et la crédibilité de leur interprétation ainsi que les modalités de communication des résultats restent assujetties à des exigences de certification encadrées par des normes collectives, comme c'est le cas dans plusieurs programmes professionnalisants, par exemple dans les facultés de génie, de médecine, d'éducation ou de droit. Afin d'éclairer les choix institutionnels en matière d'évaluation des apprentissages à distance au sein des différentes facultés de l'Université de Sherbrooke, un relevé de situations et de pratiques évaluatives à distance a été effectué au moyen de groupes de discussion réalisés avec 25 intervenants provenant des neuf facultés. L'analyse qualitative des verbatims de ces groupes de discussion a été effectuée à l'aide d'un cadre conceptuel original incluant une typologie des instruments utilisés, quatre paramètres propres à une situation d'évaluation des apprentissages à distance et trois composantes de la pratique évaluative. Les résultats de l'étude traduisent l'émergence de problématiques technopédagogiques ciblées qui orientent les recommandations relatives à un encadrement institutionnel, dans lequel les spécificités des approches facultaires seraient prises en compte.

## Qualité diagnostique et efficacité d'un dispositif en ligne entraînement à la résolution de problèmes complexes de physique

**Pierre-Xavier Marique, Maud Jacquet, François Georges,  
Maryse Hoebeke & Marianne Poumay**

Dans le cadre de projets de lutte contre l'échec en bachelier, le LabSET et des enseignants de physique de l'Université de Liège ont développé un dispositif en ligne d'entraînement à la résolution de problèmes complexes en physique. La recherche porte d'une part sur le diagnostic de la maîtrise des processus cognitifs à mobiliser pour résoudre des problèmes de physique et d'autre part sur le lien entre l'entraînement effectif en ligne et la performance des étudiants lors de la résolution de problèmes à l'examen. Les analyses reposent sur une étude menée auprès de 876 étudiants inscrits en premier bachelier médecine. Elles ont été effectuées sur la base des données subjectives (auto-évaluation du processus et du produit) et objectives (nombre de connexions aux exercices en ligne, résultats de maîtrise des questions spécifiques aux processus cognitifs étudiés, taux de réussite et notes aux examens). A l'issue de la recherche, nous constatons que c'est le processus d'analyse pour lequel les étudiants éprouvent le plus de difficultés. Près de 50 % des étudiants en sont conscients. Bien que la force d'association soit de faible à moyenne, une dépendance est observée entre travail en ligne et réussite aux problèmes présentés à l'examen de juin. Les notes des étudiants ayant travaillé en ligne sont supérieures à celles des étudiants n'ayant réalisé aucun problème en ligne.

## Évaluer les apprentissages dans le cadre d'une pédagogie par projet

Patricia Scheffers, Diane Leduc & Eric Le Cogiuec

Avant d'être l'affaire des courants de l'éducation nouvelle, la pédagogie par projet était présente dans les discours de formation d'architecture italienne dès le 16<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, elle s'inscrit parmi les multiples approches d'une pédagogie différenciée et est utilisée dans plusieurs disciplines, des arts aux sciences, en passant par l'ingénierie et l'administration. Plusieurs écrits existent à son sujet, mais peu s'attardent aux pratiques d'évaluation des apprentissages qu'elle génère. Pourtant, celle-ci est l'un des aspects les plus complexes de l'enseignement et le plus prenant puisque le professeur en est l'unique responsable et qu'il occupe près de la moitié de sa tâche (Laurier, Tousignant et Morrissette, 2005). Dimension fondamentale, et parfois difficile, dans le parcours de l'apprenant, l'évaluation des apprentissages impose actuellement un changement de culture important pour les professeurs, particulièrement lorsqu'il est question de pédagogie par projet. Pour certains d'entre eux, souvent peu formés en enseignement, mais possédant une expérience du métier reconnue, l'évaluation se limite au projet et à sa présentation devant un jury et les pairs au détriment de la qualité de la démarche et surtout des apprentissages réalisés (Allal, 2013; Beattie, 2006; Gaillot, 2009; Romainville, 2011). Dans la formation d'architecte, la pédagogie par projet fait partie intégrante du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. En atelier de projet de 3<sup>e</sup> bachelier à l'ULg, l'évaluation des apprentissages exclusivement orientés sur le projet a mené, après plusieurs années d'expérimentations, à la création de dispositifs adaptés et spécifiques. S'appuyant sur les principes clés et actuels en évaluation des apprentissages, ces dispositifs tentent de mettre en avant-plan un souci de concordance entre le contenu à enseigner et les méthodes utilisées. Croisant les regards théoriques et pratiques sur le sujet de l'évaluation de performances complexes intégrant créativité et innovation, un bilan des expériences sera établi et tentera de dégager des pistes de régulations pour continuer d'élever le niveau de validité du processus présenté.

## Accompagner et évaluer l'étudiant dans la construction de son projet socioprofessionnel au cours de son programme de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation

Véronique Leroy, Mikaël De Clercq &  
Mariane Frenay

Depuis l'année académique 2012 - 2013, le cours Projet de formation est intégré au programme des étudiants inscrits en première année de Bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation à l'Université XX. Il a pour objectif d'accompagner l'étudiant dans la construction progressive de son projet professionnel tout au long des trois années de Bachelier, en vue de son choix de stages de master, de filières d'études dans le master et de son insertion socioprofessionnelle future. Le dispositif pédagogique est construit autour de l'élaboration progressive d'un portfolio qui explore trois dimensions vocationnelles (Germeijs et Verschueren, 2006) : personnelle, d'études et professionnelle. L'étudiant est accompagné dans la construction de ce portfolio par des activités d'enseignement et d'apprentissage contextualisées (Frenay & Bédard, 2004) telles qu'un stage d'immersion avec un public particulier. La réflexivité des étudiants est développée en alternant des travaux individuels et collectifs dont le processus et le résultat sont discutés avec l'assistant. L'évaluation dans les deux premières années du programme est formative. En troisième année de Bachelier, le cours sera donné pour la première fois en 2014 - 2015. L'évaluation y sera certificative et reposera sur l'analyse réflexive que l'étudiant aura dégagée de son portfolio. La communication au colloque de l'ADMEE visera une présentation de ce dispositif innovant en mettant l'accent sur l'élaboration du portfolio et les évaluations formatives et certificatives qui l'accompagnent. Une évaluation quantitative du dispositif, réalisée auprès des étudiants de deuxième année de Bachelier ayant inauguré ce cours en 2013 - 2014, sera présentée. Les pistes d'améliorations qui seront apportées au dispositif seront discutées.

## Perception par l'étudiant du développement de ses compétences dans une expérience d'évaluation par les pairs en virologie

Jean Ruelle, Nathalie Kruyts &  
Mariane Frenay

Dans le cadre d'un dispositif partiellement en classes inversées, des étudiants de Bac2 (niveau 6) ont été invités à évaluer des travaux de groupes de virologie élaborés par leurs pairs, d'abord de façon formative puis de façon certificative. Par le biais de deux enquêtes réalisées avant et après les différentes étapes d'évaluations proposées, et par l'évaluation globale du dispositif en fin d'année, nous avons étudié les perceptions des étudiants sur le développement de leurs compétences. Les étudiants semblent avoir pris conscience de leur capacité d'évaluer un travail : une augmentation de leur sentiment de compétence a été notée, et la confiance qu'ils portent sur le jugement de leurs pairs s'améliore. Par contre, l'impact souhaité sur leur capacité d'auto-évaluation de leurs propres travaux et sur le développement de capacités de communication a été peu perçu. Bien que la majorité des étudiants souhaitent être évalués sur leurs capacités d'analyse et d'application de la théorie plutôt que sur la restitution de notions théoriques, les apprenants n'ont pas perçu les travaux de groupe et leur évaluation comme faisant partie intégrante de l'apprentissage malgré des consignes jugées claires. L'expérience a été globalement appréciée, mais les étudiants regrettent de ne pas bénéficier d'un support papier complet, et n'ont en moyenne pas acquis les compétences critiques attendues lors de l'examen final. Des pistes sont envisagées pour favoriser à l'avenir une réflexion métacognitive accrue en cours de dispositif.

Vendredi 30 janvier

## L'évaluation de l'enseignement à l'Université Libanaise : les enjeux entre la volonté organisatrice et la perception des concernés

Maguy Chataoui

L'évaluation de l'enseignement supérieur est une pratique courante dans nombre d'universités à travers le monde depuis presque un siècle, elle demeure cependant une nouveauté relative à l'Université Libanaise (seule université nationale, 70 mille étudiants et 19 facultés) où les débuts de l'expérience évaluative ne remontent pas au delà de 2004, date d'installation du système LMD, suite à l'établissement du processus de Bologne. Un outil d'évaluation informel commençait à circuler dans les départements, il se présentait sous la forme d'une EEE, administrée trimestriellement.

Les injonctions évaluatives institutionnalisées par les autorités universitaires n'ont été consacrées qu'à partir de l'an 2013, l'objectif était de prospecter plusieurs dimensions dans l'institution universitaire afin de permettre des évaluations comparatives et exploitables avec les critères reconnus internationalement comme des critères d'assurance qualité. L'évaluation de l'activité enseignante figure comme l'un des axes à exploiter dans ce projet évaluatif.

Quelle soit certificative ou formative, l'évaluation de l'enseignement est toujours faite dans un souci d'amélioration de la qualité dans la mesure où toute évaluation « change l'objet qu'elle évalue ».

Le développement professionnel de l'enseignant, intimement lié au développement de l'apprentissage de l'étudiant, ne peut, cependant, être assuré que lorsque l'évaluation est orientée vers le soutien plutôt que vers le contrôle du travail de l'enseignant.

Dans la mesure où ce dispositif d'évaluation de l'enseignement est fraîchement installé à l'université nationale, et dans la mesure où la littérature dans le domaine nous instruit que les universités commandent peu de recherches afin d'attester l'efficacité réelle de leur système d'évaluation de l'enseignement, nous avons voulu creuser dans ce sillon afin d'aider à éclaircir ce côté de l'évaluation encore jeune et ombragé dans le système universitaire national.



## L'évaluation des élèves-maîtres dans le contexte du stage en école d'application au Burkina Faso : entre mise en pratique et mise à l'épreuve ?

Joceline Tapsoba, Thierry Philipot

Dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants du primaire au Burkina Faso, pensée selon un modèle applicationniste, le stage en école d'application apparaît comme un moment clé dans le parcours de formation des élèves maîtres puisque au cours de ce stage ils sont évalués par différents acteurs. Les pratiques d'évaluation des élèves maîtres sont diverses et variées. En effet, il y a des évaluations pendant le stage, et juste à la fin.

Notre étude vise donc à mieux comprendre ce qui se joue autour de l'évaluation, du point de vue des acteurs pendant le stage. Dans quelles conditions se passe l'évaluation ? Quelles interactions entre stagiaires et formateurs ? Comment les stagiaires et leurs formateurs vivent l'évaluation pendant le stage ? Comment évaluer les savoirs mobilisés par les stagiaires ?

Pour tenter de répondre à nos interrogations nous analysons quatre entretiens avec deux maîtres-conseillers (formateurs de terrain) et leurs stagiaires en exercice dans des écoles d'application dans la ville de Ouagadougou.

## Pratiques d'évaluation sommative d'enseignants primaires débutants du canton de Fribourg (Suisse)

Isabelle Monnard & Marc Luisoni

Nous nous intéressons dans la présente étude aux pratiques réelles d'évaluation d'enseignants débutants formés à la Haute école pédagogique de Fribourg (CH).

Notre question de recherche vise à comprendre les mécanismes qui génèrent les tensions entre ce qui est enseigné en formation initiale et ce qui est mis en pratique. Nous questionnons la manière dont les enseignants débutants construisent leurs évaluations sommatives et à la façon dont ils « bricolent » dans le sens noble du terme défini par Lévi-Strauss (1962), où la règle du jeu est « de toujours s'arranger avec les moyens du bord » (p.27).

### Méthode :

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative à visée exploratoire à partir d'entretiens réalisés avec une dizaine d'enseignants débutants. Les échanges ont porté sur la manière de construire une épreuve, sa validité en lien avec le travail effectué en classe et le plan d'études, le positionnement de leurs pratiques évaluatives dans leur contexte professionnel et leur ressenti par rapport à l'adéquation entre leurs pratiques et leurs conceptions.

Notre volonté de comprendre les arrangements autour des pratiques d'évaluation semble rencontrer le besoin enseignants de prendre de la distance et d'interroger leur pratique d'évaluation, profitant de notre recherche pour bénéficier de ce que Morrissette (2013) identifie comme un « avantage collatéral » en termes de développement professionnel.

### Résultats :

Les enseignants débutants vivent l'entrée dans le métier comme un choc avec la réalité impliquant une prise en compte du contexte large du métier qui se heurte aux modèles acquis en formation initiale. Pour se rassurer quant à la validité de leurs outils, ils utilisent les épreuves institutionnelles comme référence pour la construction de leurs épreuves et pour s'assurer de la justesse des notes attribuées. Enfin, l'évaluation sommative semble bien participer à la construction identitaire des enseignants en jouant ce rôle d'interface entre l'action pédagogique dans la classe et le contexte plus large.

# Symposiums





## L'évaluation de l'efficacité des approches didactiques : l'art de conjuguer didactique et évaluation ?

Annick Fagnant & Patricia Schillings

Ce symposium prend pour objet les relations d'interdépendance que suppose une évaluation des effets/de l'efficacité des approches didactiques (Allal, 2011 ; voir aussi Fagnant, 2013 . Préférant le concept d'« enseignement/apprentissage » à celui de didactique, le cadre d'analyse proposé par Allal (2011) souligne « l'importance d'une analyse rigoureuse des processus et des produits d'apprentissage » et « la nécessité de chercher à savoir ce que chaque élève apprend réellement dans les situations analysées ».

Pour remplir cette double contrainte, l'évaluation de l'efficacité des approches didactiques pourrait selon nous impliquer de conjuguer les apports de deux traditions de recherche relativement contrastées mais complémentaires : d'une part, celles qui se centrent essentiellement sur l'observation et l'analyse de situations en classe et, d'autre part, celles qui se focalisent sur l'évaluation des progrès des élèves en s'appuyant sur des schémas quasi-expérimentaux.

Les recherches en didactique ont développé une expertise dans l'observation des situations de classe, notamment grâce à l'analyse de verbatims ou de productions écrites permettant de documenter la construction collective du savoir visé (Mercier, 1999 . En accord avec Allal (2011) , on reconnaîtra néanmoins que ces recherches prennent rarement en compte les processus, et surtout les produits d'apprentissage de chacun des élèves. S'inscrivant dans une tradition très présente dans la littérature anglo-saxonne (voir Allal, 2011) et dans les travaux inspirés de la psychologie éducationnelle (Crahay, De Corte, Verschaffel & Grégoire, 2008 ; Vlassis, 2013) , d'autres recherches évaluent les dispositifs didactiques en s'appuient notamment sur des comparaisons pré/post test. Si, les chercheurs peuvent ainsi s'intéresser aux progrès singuliers de chacun des élèves, force est de constater qu'ils se contentent généralement de décrire l'approche développée dans les classes expérimentales, n'appuyant que très légèrement cette description par une analyse de sa mise en oeuvre effective et ne disant généralement pas grand-chose (sinon rien) de ce qui se passe dans les classes contrôles. Par conséquent, lorsqu'au final un progrès est constaté, il n'est pas toujours aisé de cerner précisément à quelle variable didactique précise il peut être attribué : qu'est-ce qui, parmi les différentes variables qui constituent la spécificité de l'approche didactique expérimentée, a été le réel déclencheur des apprentissages ?

Notons encore que l'efficacité des approches ne se limite pas à la sphère cognitive, mais devrait également prendre en compte les variables émotionnelles et motivationnelles dont il est de plus en plus clairement démontré qu'elles jouent un rôle majeur dans les apprentissages (voir notamment le concept de mathematical disposition, De Corte & Verschaffel, 2008 ou le concept de rapport à l'écriture ou à la lecture, Cohen-Azria et al., 2010) .

Ce symposium regroupe huit communications proposées par des chercheurs algériens, belges,

canadiens, français, luxembourgeois et marocains.

Il s'ouvrira sur une réflexion critique, ciblée sur les apports des travaux menés en didactiques disciplinaires pour estimer les effets des processus d'enseignement/apprentissage. Les autres communications envisagent l'efficacité d'approches didactiques diverses (en mathématiques, en sciences, en français ou interdisciplinarité) en prenant en compte des facteurs cognitifs, métacognitifs, émotionnels et/ou motivationnels.

Cinq communications appréhendent l'effet d'une approche didactique au moyen d'une évaluation au terme de l'intervention ou d'une comparaison pré-test / posttest, combinée ou non avec un groupe-contrôle. Les trois autres envisagent ces facteurs en cours d'apprentissage, durant des médiations entre l'élève et l'enseignant, en essayant de cerner les éléments déclencheurs des apprentissages ou encore en observant l'appropriation par l'enseignant d'un dispositif didactique et sa mise en oeuvre dans une classe.

Par-delà la diversité des approches didactiques développées, le fil directeur consistera à discuter les points forts et les limites des différents dispositifs mis en oeuvre pour évaluer l'efficacité de ces approches didactiques.

## Évaluer des « effets » d'enseignements/apprentissages : quelques apports des recherches en didactique

Daniel Bart

Notre communication se propose de contribuer au symposium « L'évaluation de l'efficacité des approches didactiques : l'art de conjuguer didactique et évaluation ? » en présentant les apports de travaux menés en didactiques disciplinaires sur l'estimation par la recherche des « effets » de processus d'enseignements/apprentissages. De tels questionnements sont en effet à l'origine de nombreuses réflexions et recherches de didacticiens, parfois anciennes. Nous nous appuyons plus particulièrement ici sur les résultats d'un programme de recherche récent que l'équipe Théodile-CIREL à laquelle nous appartenons a consacré aux performances et apprentissages disciplinaires des élèves, et donc à leur évaluation. Ce premier travail nous conduira à montrer en quoi les questions d'« effets » et de mesure gagnent à être interrogées du point de vue des cadres théoriques et méthodologiques qui les sous-tendent (comment sont définis et catégorisés les « effets » dans telle perspective de recherche ? comment sont saisies et estimées leurs variations ? en quoi les recherches ainsi construites génèrent un abord spécifique des « effets » ? etc. . Après avoir exposé les bases de cette approche de recherche en didactique, nous montrerons son intérêt heuristique pour analyser le fonctionnement d'évaluations externes de « l'efficacité » des systèmes scolaires (p. ex. PISA . Cela nous amènera à mieux comprendre la manière dont ce type de tests actualise et opérationnalise la notion « d'effet » ainsi qu'à cerner ce que ces démarches évaluatives permettent potentiellement d'éclairer mais aussi leurs limites voire les problèmes qu'elles posent, notamment lorsque ces tests sont utilisées avec une visée de recherche. Par là même, nous chercherons à contribuer au dialogue entre didacticiens et spécialistes de l'évaluation que ce symposium vise à favoriser.

Mercredi 28 janvier

Symposium 1

## Évaluer une ressource pour l'enseignement en classe ordinaire : un exemple en mathématiques au Cours Préparatoire, élèves âgés de 6-7 ans

Eric Mounier & Nathalie Pfaff

La communication aborde le sens et le rôle de l'évaluation d'une ressource dans le cadre d'une recherche en didactique des mathématiques. La ressource a pour point de départ une ingénierie didactique pour la classe de CP.

Nadine Grapin, Eric Mounier, Nathalie Pfaff et Elsa Prigent forment une équipe d'enseignants et de formateurs engagés dans la recherche qui a étudié une ressource testée depuis 2009 dans une, deux, dix puis douze classes de CP en 2013-2014. Elle est issue d'un travail de thèse sur la numération (Mounier, 2010). Nous avons utilisé l'ingénierie exposée dans le dernier chapitre de la thèse pour poursuivre la recherche avec son introduction en classe ordinaire et développer ainsi une ingénierie dite de 2<sup>e</sup> génération (Perrin-Glorian, 2011). Il s'est agi de tenir compte des contraintes et marges de manœuvre des enseignants (Robert & Rogalski, 2002).

Nous présentons tout d'abord brièvement l'évolution de la ressource. Elle est issue d'un processus qui peut se comprendre comme une évaluation informelle dont le moteur est moins la production de résultats pour la recherche que la construction de la ressource elle-même.

Nous abordons ensuite plus largement un deuxième aspect, celui de l'évaluation de la ressource produite. Cette évaluation est en cours. Nous exposons les premiers résultats concernant les apprentissages des élèves. Le texte de cadrage du symposium souligne « l'importance d'une analyse rigoureuse du processus et des produits d'apprentissage » et « la nécessité de chercher à savoir ce que chaque élève apprend réellement dans les situations analysées ». Nous indiquons les écueils rencontrés dans cette analyse en ce qui concerne les élèves de CP et une large part sera laissée aux résultats que nous avons obtenus. Nous montrons ensuite la nécessité de questionner la façon dont un enseignant s'empare d'une ressource pour évaluer celle-ci. Nous présentons alors l'ensemble du dispositif mis en place.



## Evaluation de l'efficacité d'une approche didactique en formation d'enseignants du secondaire supérieur : la compétence schématiser en sciences biologiques

Corentin Poffé, Mélanie Laschet &  
Marie-Noëlle Hindryckx

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants en sciences biologiques au secondaire supérieur (Masters à finalité et AESS à l'Université de Liège, un module vise à développer, chez les stagiaires, des compétences didactiques en lien avec la schématisation. En effet, au secondaire supérieur, les élèves sont très fréquemment amenés à lire, à comprendre et à analyser des schémas pour le cours de sciences ; la réalisation, par les élèves, de schémas fonctionnels prend également sa place à ce niveau d'enseignement.

Le module de formation proposé est construit sur le principe de l'isomorphisme : les situations dans lesquelles sont plongés les stagiaires ne sont pas directement transposables dans une classe du secondaire, mais les mettent tantôt dans la position d'un élève, tantôt dans leur rôle d'enseignant, face à la lecture, à la construction ou à l'utilisation de schémas au sein d'une séquence d'apprentissage. Il s'agit, pour les stagiaires, de sélectionner un schéma de synthèse, l'analyser puis le reconstruire, en groupe, en confrontant les avis et difficultés rencontrées dans ces démarches, tant du point de vue de l'élève que du maître. Le but est une prise de conscience de la multiplicité des enjeux au sein d'une activité telle que la schématisation en sciences biologiques.

Pour évaluer l'impact de cette intervention didactique sur le choix et l'utilisation de schémas dans les supports pour l'étude fournis aux élèves par les stagiaires, les formateurs ont comparé les supports pour l'étude fournis lors des stages, avant et après le module, par l'intermédiaire des rapports de stage exigés lors de la formation. Ce sont les résultats de cette évaluation qui seront discutés lors de la communication.

Mercredi 28 janvier

Symposium 1

## Résolution de problèmes arithmétiques et représentations schématiques : comment évaluer l'efficacité d'approches didactiques contrastées ?

**Annick Fagnant, Amélie Auquière &  
Joëlle Vlassis**

Si l'intérêt des « représentations schématiques » en résolution de problèmes n'est plus à démontrer, la façon d'apprendre aux élèves à construire ces représentations est toujours sujette à débats. Dans l'étude faisant l'objet de cette communication, deux approches didactiques contrastées ont été expérimentées dans des classes de quatrième année primaire (grade 4 : l'une, d'inspiration cognitiviste, vise à apprendre aux élèves l'utilisation de schémas prédéfinis ; l'autre, d'inspiration socioculturelle, cherche à soutenir un processus de construction de « dessins libres ».

Chacune des deux approches a été mise en oeuvre dans une classe de 4e année primaire durant 5 séances de cours. Un pré-test, un post-test et un post-test différé ont été soumis aux élèves des deux classes expérimentales, ainsi qu'à quatre classes contrôles. Lors des trois moments de testing, les élèves ont été soumis à un test cognitif (constitué de problèmes à résoudre et à un questionnaire motivationnel. De façon à évaluer les capacités de transfert, le test cognitif était composé non seulement de problèmes proches de ceux utilisés durant l'intervention, mais aussi de problèmes de structure différente.

Dans le cadre de ce symposium, après une présentation des deux approches développées, du dispositif expérimental et des résultats principaux obtenus, nous chercherons à pointer les points forts et les limites du dispositif mis en place pour évaluer l'efficacité respective des deux approches mises en oeuvre.

## Formation au développement des compétences émotionnelles et des stratégies de résolution de problèmes des élèves de grade 5

Vanessa Hanin & Catherine Van Nieuwenhoven

Bien que constituant un objet de recherche plus récent, les émotions sont reconnues, à l'instar des facteurs cognitifs et motivationnels, comme des composantes majeures de l'apprentissage et des performances scolaires (Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuypers, 2013 ; Govaerts, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2014 ; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2007 . C'est pourquoi, nous avons, dans le cadre de la présente communication, investigué plus en profondeur les compétences émotionnelles (CE) des élèves du primaire et, plus précisément leur capacité à réguler leurs émotions négatives en résolution de problèmes mathématiques. L'impact de cette formation tant sur la persévérance dans la tâche que sur les performances en mathématiques a été examinée.

Pour ce faire, nous avons conçu une formation visant le développement des CE des élèves de grade 5 en résolution de problèmes notamment sur base des apports de Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis (2009 . Cette formation a été testée auprès de 87 élèves issus de deux établissements bruxellois et a fait l'objet du recueil de données, tant qualitatives que quantitatives, au travers de questionnaires, d'entretiens et d'analyse de productions.

Bien que les analyses statistiques ne permettent pas de distinguer le groupe expérimental du groupe contrôle en termes de persévérance et de performances, le discours des enseignants laisse croire à l'intérêt de cette formation. Ces derniers soulignent, d'une part, la richesse de la formation et, d'autre part, son impact sur le climat de classe et le développement personnel de l'élève. Par ailleurs, ils pointent l'importance accordée au rapport à l'écrit et ce que cela implique en termes de temps et d'engagement de la part des élèves ainsi que la charge cognitive trop importante à effectuer par semaine. Ces derniers évoquent également le caractère énergivore et chronophage de l'implémentation d'un tel dispositif au sein des contraintes du milieu naturel.

## Les situations-défis comme déclencheur d'apprentissages nouveaux pour stimuler le développement du plein potentiel de chaque élève en mathématiques

Viktor Freiman

Dans différentes situations d'enseignement-apprentissage de mathématiques, l'on note parfois l'ingéniosité de l'élève qui se manifeste spontanément dans un exercice de routine. Nos recherches sur le développement de talents chez les élèves du primaire en utilisant l'approche par situations-défis nous informent de l'importance de provoquer une rupture d'ordre cognitif et métacognitif chez chaque élève comme élément déclencheur des apprentissages nouveaux.

Le manuel Défi mathématique utilisé au Québec nous a permis de concevoir un programme d'enrichissement pour chaque élève qui cherche à activer son plein potentiel. Une recherche-action réalisée dans ce contexte a alimenté à la fois la conception de scénarios d'enseignement – apprentissage axés sur les situations-défis et a permis d'analyser leur impact sur les élèves. Ainsi, les situations d'enseignement-apprentissage qu'on propose aux élèves sont suffisamment complexes pour susciter chez l'élève un processus d'activation des connaissances antérieures qui ne seraient pas suffisantes pour qu'ils les résolvent, mais, étant motivé dans sa recherche de solution, il sera tout de même capable de cheminer dans sa démarche en intégrant les outils déjà maîtrisés et en créant de nouveaux. De point de vue de l'enseignant, quel sera un élément déclencheur d'un tel processus?

En s'appuyant sur les travaux en psychologie des habiletés mathématiques de Krutetskii (1976), en ingénierie didactique de Brousseau (1998), en méthodologie logico-épistémique de Shchedrovitskii (1968) et en compréhension mathématique (Sierpinski, 1994), nous allons mettre en évidence la richesse de situations présentant un défi de taille à chaque élève en contribuant ainsi à l'actualisation de son plein potentiel.

## Le rapport au savoir chez des étudiants du premier cycle universitaire : Analyse des variables émotionnelles et motivationnelles

Fathia Souissi, Zineb Haroun &  
Fatiha Kaddari

Notre contribution s'inscrit dans un cadre interdisciplinaire reliant la didactique des sciences et la didactique du français dans un contexte de transition lycée-université. L'étude concerne en particulier des étudiants nouvellement inscrits à l'université où l'enseignement se fait exclusivement en langue française alors que l'enseignement primaire et secondaire leur était dispensé en langue arabe. Notre hypothèse de départ consiste à relier un rapport au savoir scientifique négatif des étudiants entre autres à une appréhension vis-à-vis de la langue d'enseignement. D'autres facteurs seront également mis en avant tels que l'influence du milieu socio-économique des étudiants. Pour ce faire, l'approche adoptée repose sur le concept de rapport au savoir défini par Bernard Charlot (1999) dans sa perspective microsociologique. Par ailleurs, la question de la motivation des étudiants sera traitée avec deux modèles motivationnels :

- un modèle basé sur l'approche anthropologique du rapport au savoir (Hayder, 1997)
- le modèle motivationnel proposé par Viau (1998).

Une recherche de corrélations entre le rapport au savoir des étudiants avec leurs performances académiques sera effectuée.

Mercredi 28 janvier

Symposium 1

## L'impact des médiations métacognitives sur les productions d'écrits des élèves de fin du primaire

Stéphane Colognesi & Catherine Van Nieuwenhoven

La visée de cette contribution ici proposée est de rendre compte des retombées qu'ont amenées les médiations métacognitives suggérées aux élèves de 5ème et 6ème primaire à l'intérieur d'une ingénierie développée pour travailler la compétence scripturale dans toutes ses dimensions. Nous sommes partis du constat qu'en Belgique Francophone, pour l'instant, peu de dispositifs récents ne permettent de développer la compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Lord, 2009 dans toutes ses dimensions (relatives aux savoirs, savoir faire textuels, savoirs graphiques, savoirs sémiotiques mais aussi au rapport à l'écriture .

Concrètement, pendant les trois semaines où le dispositif a été expérimenté, nous avons soumis les écrivains à des médiations métacognitives construites sur base de nos explorations théoriques. Ce sont essentiellement les métaconnaissances axées sur les stratégies (Flavell, 1987 qui ont fait l'objet de ces moments. Les guides élaborés ont été utilisés en fonction de la mise en lien des actions langagières itératives et circulaires engagées dans l'acte d'écrire avec les six compétences métacognitives (Veenman et al., 2006, 2012 ; Efkliides, 2008, Gagnière, 2010. Nous avons recueilli via enregistrement ces médiations et nous les avons retranscrites pour utiliser les verbatim lors de notre analyse.

Au fil de notre expérimentation et des médiations métacognitives, nous nous sommes rendu compte que ces temps ont un impact remarquable au niveau de l'apprentissage tant de la compétence scripturale que des connaissances sur soi. Et sur cette base, nous avons dégagé trois catégories de bénéfices que la métacognition permet d'engager chez les élèves.

Nous présenterons dans notre communication : (1 le cadre général de la recherche pour situer la facette dont il est question ici, (2 les référents théoriques en lien avec la métacognition, (3 les outils de recueil de données, (4 l'analyse des résultats et (5 la synthèse / modélisation à laquelle nous arrivons par rapport aux médiations métacognitives.

## L'effet des cercles de lecture sur les compétences de lecture en 4e année de l'enseignement de qualification: le rôle des processus d'autorégulation des élèves

Patricia Schillings & Emmanuelle Parlascino

L'étude menée par Parlascino (2014) en 4e année de l'enseignement de qualification vise à étudier l'effet d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de la compréhension sur différentes composantes de l'engagement dans la lecture. Cette étude se situe à la croisée de deux courants de recherche : celui de la recherche quasi-expérimentale orientée vers la mise en évidence des effets d'interventions sur les acquis des élèves et celui de la didactique centrée sur l'analyse de l'activité et, dans le cas présent, sur des aspects propres à l'apprentissages et évalués par les élèves.

L'étude proposée se focalise sur l'analyse de l'effet de la mise en place de cercles de lecture dans trois classes de 4e TQ. Si elle repose sur un schéma quasi expérimental prétest/post test, l'étude prend également en compte non seulement la manière dont les élèves évaluent l'efficacité des discussions menées en cercles mais également l'évaluation de leur propre niveau d'engagement vis-à-vis des variables clés du dispositif (contribuer aux discussions, utiliser les notes prises pendant la lecture, utiliser les idées des autres, se référer au texte support). Ces données relevant d'une autoévaluation des élèves nous semblent pouvoir approcher les fonctions métacognitives et réflexives de la régulation de l'apprentissage décrites par Mottier Lopez (2012).

Enfin, l'analyse de l'effet du dispositif sur les compétences en lecture des élèves prend également en compte la mesure dans laquelle, au terme des huit mois d'intervention, ceux-ci déclarent apprécier ses différentes composantes (discuter avec les pairs, choix des textes lus, présenter au reste de la classe le produit de la discussion, réagir aux présentations des autres, poser des questions sur les textes lus).





## e-évaluation : natures et enjeux de l'évaluation numérique

Pierre-François Coen & Christophe Gremion

Les environnements virtuels d'apprentissage ont colonisé le monde de la formation. Un grand nombre d'Universités et de Hautes écoles ont saisi l'opportunité de travailler avec ces nouveaux environnements donnant aux professeurs et aux formateurs la possibilité de développer de nouvelles manières de concevoir leurs enseignements. Plus récemment encore, l'avènement des Mooc (massive open online course dans le domaine de la formation révolutionne les modes de transmission des connaissances. Cette ingénierie pédagogique incite les apprenants à davantage d'autonomie, d'interactivité et de collaboration notamment dans le domaine de la régulation et de l'évaluation des apprentissages. Elles créent également un espace de tension entre les approches classiques d'une évaluation centrée sur le contrôle des acquis décrit par Roegiers (2004) et les dispositifs visant l'évaluation des compétences (notamment par tâches complexes (Scallon, 2004, Rey, 2008 en vigueur depuis une dizaine d'années dans les institutions de formation professionnelle. Cela est renforcé par le fait que les plates-formes électroniques permettent d'implémenter plus facilement des tests automatisés que des outils visant le développement ou l'acquisition de compétences. Dans ces conditions, comment est-il possible de proposer une évaluation s'intéressant plutôt à la réflexivité et à l'intelligence inventive (Serres, 2012) qu'à la vérification de savoirs accumulés et utilisés en situation ? Comment garder une évaluation authentique (Scallon, 2004), basée sur les compétences à enseigner et à réfléchir sur sa pratique, en utilisant des outils informatiques qui pourraient renforcer le recours à des questions fermées plutôt qu'à l'explicitation et l'analyse des pratiques ?

Des recherches ont tenté de mesurer l'efficacité et la pertinence de ces nouveaux dispositifs sur l'apprentissage. Par contre peu d'études se sont intéressées à l'identification et la description des dispositifs évaluatifs mis en place dans ces nouveaux contextes d'apprentissage. En outre, on sait encore peu de choses sur les manières dont ces nouvelles manières d'évaluer s'articulent avec les fonctions diagnostique, régulatrice ou certificative de l'évaluation, comment les professeurs élaborent ces outils, comment les apprenants s'en servent et se repèrent dans ces nouveaux espaces.

L'enjeu de ce symposium vise à traiter les questions suivantes : Quelles sont les formes que prend l'évaluation dans ces nouveaux dispositifs d'apprentissage ? En quoi s'apparente-t-elle aux approches traditionnelles ou au contraire permet-elle d'envisager de nouvelles manières de concevoir l'évaluation ? Comment les formateurs et les concepteurs tirent-ils parti du potentiel technologique (feed-back automatisés, collaboration, co-évaluation ... pour proposer des dispositifs d'évaluation ? En quoi le numérique permet-il de réinventer, renouveler les dispositifs d'évaluation formatrice, formative ou sommative ? Les plates-formes d'enseignement conduisent-elles à renforcer un modèle d'évaluation plutôt qu'un autre (un modèle centré par exemple sur le contrôle des acquis vs un modèle qui mise sur la maîtrise de compétences et donc privilégie la résolution d'activités complexes ?

## Trace vidéo et e-valuation

Laurent Perriard

En Suisse, chaque geste médical pratiqué par un ambulancier doit être délégué (évalué et certifié par un médecin suite à une formation. Même si les gestes d'urgence sont appris durant les 5'400 heures de formation initiale, l'évaluation et la certification des actes médico-délégués se fera annuellement en formation continue post-diplôme. Avec des horaires et une charge de travail très fluctuante ainsi que des besoins en formation divers et variés à toutes les périodes de l'année, il est parfois difficile d'allier formation, travail et repos. Les temps d'attente entre les interventions, à la centrale, sont des moments propices à la formation qu'il est possible de mettre à profit, en utilisant le travail à distance asynchrone (Catherine, 2008). Mais de telles compétences peuvent-elles être acquises et certifiées à distance ?

La question semble légitime car même si cela paraît idéal, chacun pouvant optimiser son temps grâce à une «e-formation», plusieurs critères de qualités et d'efficacité doivent être garantis malgré la distance, en alliant pédagogie active (Raynal et Rieunier, 2012), réflexivité (Jorro, 2004) et en conservant la qualité des soins au patient. A distance, le challenge de construire des évaluations fiables, en adéquation avec la réalité des apprentissages est d'autant plus important lorsqu'il y a des enjeux vitaux à la clé (Carré, 2012). Imaginez un instant qu'un ambulancier doive effectuer un geste sur vous ou l'un de vos proches, il est évident que l'évaluation des compétences se doit d'être la plus fiable et la plus objective possible. Alors que le questionnaire automatisé est l'outil le plus souvent utilisé en e-learning, qu'en est-il de l'évaluation des compétences pratiques ? Comment être sûr que l'intervenant pré-hospitalier sera capable de réaliser un geste dans les règles de l'art ? La conception d'une formation à la pose de la voie intra-osseuse à distance démontre que le numérique devient alors un outil qui, au travers de la vidéo, rend accessible une évaluation des compétences pratiques. Cette même formation, ayant initialement pour but de certifier et valider un geste médical délégué, s'est vue transformée en évaluation formative (Vial, 2012, pp. 241-307). L'expérience nous a permis, finalement, d'intégrer l'auto-évaluation et laisser la place à la réflexivité des participants malgré la distance.

## Évaluation, données et traces, questions de modèles, de volume et d'interprétation

Laurent Jeannin & Alain Jaillet

Outre la capacité de diffusion d'un savoir académique d'excellence au plus grand nombre ou pour un public de niche très spécifique, la problématique des MOOC(s) questionne les établissements dans leur capacité d'outiller les pratiques d'enseignement et de formation et par conséquent d'intégrer la pédagogie, les conditions de réussite, d'évaluation ou de certification au cœur des problématiques métier des institutions et ce pour un public pouvant être très distinct du public habituel et avec un volume rarement rencontré. En parallèle, le développement des techniques de fouilles de données (Data Mining) appliquées aux usages des outils du Web génère des questionnements dont un objectif pourrait être de viser une exploitation plus fine des traces numériques à des fins de développement de pratiques éducatives plus individualisées et plus réflexives, rendant ainsi l'apprentissage efficient dans une société de la connaissance ouverte. A ce titre, des travaux de mise en oeuvre de modèle à l'aide de ce type de données cherchent à définir des clusters de comportement (Chris Piech & all, Juillet 2013). Ces auteurs visent à définir, à l'aide d'un modèle probabiliste, les critères permettant de mettre en oeuvre de « manière efficiente et appropriée une évaluation précise par les pairs ». Dans cette perspective, il sera présenté une approche combinant suivi de traces et ajustement de l'intervention didactique au sein de dispositif numérique.

Mercredi 28 janvier

Symposium 2

## Une «e-valuation formatrice interactive»

Christophe Gremion

Dans l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), la formation initiale des enseignants s'articule en 12 modules. Centrés sur le développement de la pratique réflexive, l'enseignement et les modes d'évaluation tentent d'être le plus interactifs possible. Mais avec l'apparition de formations à distance, comment garder une évaluation authentique ? Dans le but de répondre à cette question, nous testons depuis deux ans un dispositif d'« e-évaluation formatrice interactive ». Cette communication présentera dans un premier temps ce dispositif. Ensuite, sur la base des données récoltées auprès des participants, nous tenterons de comprendre dans quelle mesure l'enseignement à distance influence nos pratiques évaluatives.

## Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie

Alexandre Buysse

Ce symposium a comme objectif de faire le point sur les influences possibles sur les préférences d'apprentissage des apprenants et le développement de l'autonomie à différents niveaux d'enseignement. Il s'agit de présenter des résultats de recherche en :

- S'interrogeant sur l'état des connaissances par rapport aux styles multidimensionnels d'apprentissage et à l'apprentissage autorégulé ;
- Identifiant des moyens d'intervention et des contextes d'enseignement disciplinaire, développant l'autonomie de l'apprenant ;
- Proposant des moyens d'évaluer les styles d'apprentissage et l'autonomie.

Ce symposium a aussi comme objectif de mettre en tension les conceptions anglo-saxonnes et francophones entourant l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage autorégulé.

Le symposium est composé de cinq interventions complémentaires :

- Stéphane Martineau, Université du Québec à Trois-Rivières, présentera un état des lieux de la recherche sur les manières d'influencer les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé ;
- Alexandre Buysse, Université Laval, présentera l'influence exercée par une discipline artistique sur les styles d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé d'élèves de la fin du primaire ;
- Pierre-François Cohen, Haute École Pédagogique- Fribourg, présentera un outil d'intervention pour favoriser l'autonomie d'élèves du primaire ;
- Charlotte Sannier-Bérusseau, Université Laval, présentera l'état de ses recherches visant à influencer les manières d'apprendre par un travail sur l'identité de l'apprenant ;
- Buysse, Cohen et Martineau mèneront une discussion sur les différentes approches conceptuelles de la notion d'autonomie, telle que développée dans la littérature francophone, et d'apprentissage autorégulé, tel qu'étudié dans la recherche anglophone, clôturera le symposium.

## Les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé : tour d'horizon des recherches passées et présentes

Stéphane Martineau, Charlotte Sannier-Bérusseau & Émilie Grandjean Lapiere

Cette contribution présente certains des résultats d'une recherche en cours financée par le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC). Ce projet s'inscrit dans un vaste mouvement au Canada visant à mieux comprendre (afin de contrer le décrochage scolaire. Or, parmi les nombreux facteurs qui influencent le décrochage scolaire, la manière dont l'élève apprend et se positionne par rapport à l'enseignement occupe une place fondamentale. C'est pourquoi, nous avons mené une recension en profondeur des écrits sur les styles d'apprentissages et l'apprentissage autorégulé. Nous avons concentré notre synthèse sur les approches qui tiennent compte simultanément de multiples dimensions des styles d'apprentissage, tels le Study Process Questionnaire (SPQ) et le Learning Process questionnaire (LPQ de Biggs (1978, 1988) et celui qui, à notre avis, réunit le plus de dimensions, soit l'Inventory of learning styles (ILS) de Vermunt (Vermunt, 1998; Vermunt & Simons, 1986). La recension s'est effectuée sur la base de moteurs de recherche scientifiques, de portails de revue mais aussi sur la base de moteurs professionnels liés à la formation des enseignants ou à la pratique des enseignants. Nous avons ainsi obtenu une synthèse critique portant sur les éléments suivants : styles d'apprentissage; liens entre les styles d'apprentissage et la persévérance, la motivation et l'autonomie; liens entre styles d'apprentissage et la réussite scolaire; variations de styles d'apprentissage en fonction des cycles et secteurs de formation au secondaire; les liens entre style d'apprentissage et transition réussie vers un autre secteur de formation au secondaire; lien entre styles d'apprentissage et développement de l'apprentissage autorégulé; différents facteurs influençant les styles d'apprentissage; moyens proposés, étudiés ou mis en œuvre pour faire évoluer les styles d'apprentissage; etc.

## Influence d'une pratique artistique sur les préférences d'apprentissage au primaire

Alexandre Buysse

Chaque élève fait preuve de préférences d'apprentissage lors de ses études. Les recherches sur les styles d'apprentissage multidimensionnels se fondent sur le principe qu'un apprentissage actif est nécessaire à la compréhension et questionnent dans quelle mesure les préférences quant aux différentes dimensions de l'acte d'apprendre présentent des cohérences permettant à l'apprenant de progresser dans ses apprentissages. Le développement de l'apprentissage autorégulé est souvent corrélé avec la réussite scolaire à tous les niveaux d'enseignement. Plusieurs études montrent que les styles d'apprentissage peuvent évoluer et qu'une préférence pour l'apprentissage autorégulé peut faire l'objet d'interventions. Néanmoins, peu nombreuses sont les études portant sur le primaire et encore moins celles étudiant les influences de pratiques artistiques sur les préférences d'apprentissage.

Nous fondant sur les recherches de Vermunt, Iran-Nejad et Boekaerts nous avons développé un instrument de mesure des préférences d'apprentissage, incluant des mesures de sept dimensions : conception de l'enseignement/apprentissage, préférences de régulation des apprentissages et de traitement de l'information, orientation motivationnelles, contrôle attentionnel et initiative. Nous avons étudié les effets de l'introduction de cours de théâtre sur les styles d'apprentissage dont les élèves de la fin du dernier cycle du primaire (âge 11 à 12 ans) font preuve à l'école. Notre recherche relève un impact de la pratique théâtrale amenant certains élèves vers des profils s'approchant de l'apprentissage autorégulé. Si une certaine stabilité du modèle est avérée, certains sujets présentent des incohérences dans les profils dégagés conformément aux constats de Vermunt et Vermetten (2004). Nous nous posons la question de l'influence potentielle à long terme, développementale, des interventions au primaire.

Mercredi 28 janvier

Symposium 3

## Développer les stratégies d'autorégulation des apprentissages chez les apprenants, les apports de la « Jiminy Box »

Pierre-François Coen & Maud Sieber

Inscrite dans une logique collaborative, la recherche présentée dans cette communication rend compte d'une expérience conduite dans une classe de 3ème primaire (enfants de 8-9 ans dans laquelle les élèves ont été invités à utiliser la « Jiminy box ». Cette boîte renferme des cartes - de type pense-bêtes - que les apprenants réalisent eux-mêmes en fonction des besoins qu'ils jugent être les leurs. A travers différentes interviews de l'enseignante impliquée dans le dispositif, par l'analyse des cartes produites par les élèves et leur utilisation dans des situations d'apprentissage, nous décrivons comment ce dispositif peut aider les élèves à réguler leurs apprentissages et à développer leurs compétences métacognitives. L'utilisation de la « Jiminy Box » par les élèves révèle une grande hétérogénéité qui démontre la nature multiforme des préférences d'apprentissage des élèves.



## Styles d'apprentissage et identité d'apprenant en contexte

Charlotte Sannier-Bérusseau

Nous présentons ici l'état actuel des connaissances sur le lien entre identité d'apprenant et style d'apprentissage dans les différentes disciplines qui composent le cursus scolaire des élèves. Celui-ci ouvrirait des possibilités d'interventions pour accompagner l'élève vers un apprentissage plus autonome.

Nous savons qu'un même élève combine et élabore plusieurs identités d'apprenant dans son cursus scolaire, et ce, selon les contextes et les disciplines ; ces identités sont dynamiques et soumises à l'influence de l'environnement. D'un autre côté, les styles d'apprentissage multidimensionnels tels que définis par Vermunt (1998) dans son Inventory of Learning Styles (ILS) prennent en compte des dimensions cognitives (processus cognitifs et régulations) et des dimensions conatives (orientation et représentations mentales de l'apprentissage).

Avec cet éclairage, nous nous interrogeons sur le lien entre l'identité d'apprenant des élèves et le développement des préférences d'apprentissage ; nous nous interrogeons également sur la possibilité d'intervenir sur l'identité d'apprenant afin d'accompagner l'élève vers un style d'apprentissage plus autonome. En effet, Vermunt (1998) ayant décrit les quatre composantes du style d'apprentissage comme étant inter-reliées, une intervention sur les dimensions conatives (orientation et conception) permettrait alors de faire évoluer les dimensions cognitives (stratégies cognitives et représentations mentales de l'apprentissage).

En formant l'hypothèse que ces dimensions conatives sont liées à l'identité d'apprenant, nous apportons un éclairage de nouvelles manières de faire évoluer l'apprenant vers un apprentissage autorégulé.

## Autonomie ou apprentissage autorégulé : problème conceptuel ou linguistique

Alexandre Buysse A., Pierre-François Coen & Stéphane Martineau

En conclusion du symposium, Buysse, Cohen et Martineau mèneront une discussion sur les différentes approches conceptuelles de la notion d'autonomie, telle que développée dans la littérature francophone, et d'apprentissage autorégulé, tel qu'étudié dans la recherche anglophone, clôturera le symposium. Il s'agit de cerner si ces distinctions se limitent à des cadres de références portés par la littérature scientifique ou si les distinctions conceptuelles sont suffisamment fondamentales pour être heuristiques.

## Le rôle central des modèles cognitifs dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales complexes tout au long de la vie

Natacha Duroisin

La cognition spatiale concerne tous les individus à n'importe quelle étape de leur développement, du petit enfant à la personne âgée. Tout au long de sa vie, l'individu acquiert, développe et exerce des connaissances et habilités spatiales permettant de faire face à diverses situations (s'orienter dans un environnement (in connu, décrire ou reproduire un itinéraire, visualiser un agencement d'objets dans l'espace, estimer des distances, se représenter le point de vue d'autrui... . Les recherches fondamentales et appliquées menées en cognition spatiale partent de constats similaires : que ce soit en contexte extra-scolaire ou scolaire, les situations faisant appel à la spatialité posent de nombreuses difficultés (désorientation, mauvaise représentation de l'espace, trouble de la latéralité... . Identifiées à partir de modèles cognitifs établis, ces difficultés servent de point de départ au travail de chercheurs pour mettre au point des expérimentations et/ou des situations d'enseignement-apprentissage. Alors que les recherches fondamentales menées utilisent et, en retour, enrichissent les modèles cognitifs en s'intéressant notamment à la compréhension du fonctionnement de l'individu et aux facteurs qui favorisent ou non la mise en oeuvre de démarches cognitives, les recherches appliquées s'inspirent des modèles cognitifs pour proposer des situations d'enseignement-apprentissage adéquates permettant à l'élève de s'accomplir dans la société. Au travers des 5 communications proposées, l'objectif de ce symposium est de montrer la nécessité de recourir aux modèles cognitifs (approches bottom-up/ top-down quand il est question d'acquérir et/ ou de développer des compétences spatiales complexes dans différents contextes et auprès de populations différentes. En s'interrogeant d'abord sur l'importance des compétences spatiales à exercer dans la vie quotidienne et sur la place réservée à l'espace à l'école, la première communication dresse un état de lieux de la situation dans différents contextes. Au départ des évaluations extra-scolaires (exercices diagnostic, épreuves psychométriques... et scolaires (PISA, Evaluation Externe Non Certificative...), les difficultés qu'éprouvent les individus à appréhender l'espace, à pouvoir (se le représenter et à s'y mouvoir sont identifiées en regard aux modèles cognitifs sous-jacents. Les communications suivantes illustrent le rôle clé joué par les modèles cognitifs, comme étant d'une part, nourris par l'analyse scientifique des difficultés rencontrées par les personnes et, d'autre part, sources de réflexions et d'actions pour améliorer les compétences spatiales. Les auteurs y décrivent les modèles cognitifs utilisés et font part des dispositifs développés, mis en place et/ ou évalués.

Mercredi 28 janvier

Symposium 4

## Le rôle central des modèles cognitifs dans l'acquisition et le développement de compétences spatiales complexes tout au long de la vie : Regards croisés entre les recherches fondamentale et appliquée

Natacha Duroisin, David Bertolo,  
Roland Maurer & Sabine Soetewey

Alors que la spatialité occupe une place importante dans la vie de chacun, les apprentissages qui y sont associés (géographie, géométrie... sont parfois mis de côté au profit d'autres acquisitions (Berthelot & Salin, 1992 ; Duroisin, Soetewey & Canzittu, 2013 . Cette première communication a pour objectif de dresser un état des lieux de la situation dans différents contextes. Nous nous intéresserons donc à la place qu'occupe l'« espace » en contextes extra-scolaire et scolaire. En se basant sur les résultats d'évaluations diverses, l'objectif est également d'identifier des difficultés qu'éprouvent les individus à appréhender l'espace tant en contexte scolaire que dans la vie quotidienne. Les exercices diagnostic réalisés en classe permettent de rendre compte de plusieurs lacunes d'élèves (mauvaise représentation spatiale, difficultés à visualiser dans l'espace, prégnance des figures-types... . Ces constats sont renforcés par les résultats aux évaluations scolaires certificatives et non-certificatives. Afin de remédier à ces difficultés, le rôle des modèles cognitifs est central. D'une part, les modèles cognitifs servent de base au travail des chercheurs et sont enrichis par ces derniers. Les modèles existants permettent ainsi aux chercheurs impliqués dans la recherche fondamentale de cibler et de comprendre les difficultés éprouvées par les individus placés dans une situation donnée. Ces modèles sont également nourris par la réalisation d'expérimentations permettant d'affiner la compréhension du fonctionnement cognitif et d'expliquer les difficultés des individus quand ceux-ci sont confrontés à des tâches complexes. D'autre part, l'utilisation des modèles cognitifs est source de réflexions et d'actions pour les chercheurs dont l'objectif principal est d'améliorer les compétences spatiales des individus en leur offrant des environnements d'enseignement-apprentissage adaptés (recherche appliquée).

## La prise de perspective : des modèles cognitifs à l'évaluation des apprenants et aux aides à l'apprentissage

Roland Maurer

La cognition spatiale repose sur plusieurs mécanismes, à l'œuvre dans tout déplacement. Certains sont de nature plutôt allocentrée: détermination de rapports spatiaux entre repères et recours à ces rapports, identifications et utilisation de directions générales dans l'espace. D'autres sont de nature plutôt égocentrée : apprentissage et utilisation de séquences repères-réponses; remise à jour, à l'aide des informations sur le mouvement propre, de la perspective.

La recherche concernant ce dernier point montre que, même sans qu'il y ait de mouvement réel, on peut se représenter l'environnement vu depuis un autre point que celui qu'on occupe. Cette «prise de perspective» serait impliquée dans la résolution de problèmes visuo-spatiaux et dans la navigation plus généralement, mais aussi dans d'autres processus cognitifs (raisonnement, théorie de l'esprit). Clairement, pouvoir s'imaginer «ailleurs» a une grande importance dans le développement de diverses capacités cognitives cruciales.

Si on se réfère au contexte scolaire, la capacité d'effectuer des opérations de mise à jour mentale de la perspective lors du déplacement réel, simulé ou imaginaire, est indispensable à la compréhension de la géométrie et à l'apprentissage de la géographie, ainsi que pour l'apprentissage des métiers où il faut pouvoir se déplacer mentalement autour d'un élément (mécanique, chimie, biologie moléculaire... ou à travers un environnement (architecture, chirurgie endoscopique...).

Ceci suggère que cette capacité constitue une compétence transversale. Puisque la recherche montre que des différences interindividuelles existent, l'identification d'apprenants en difficulté sur cette compétence (p.ex. à l'aide de tests comme nous en avons conçu à partir de l'épreuve des trois montagnes de Piaget et Inhelder, 1948) et le développement de moyens d'entraînement (p.ex. des jeux construits autour de ce même paradigme) constituent une façon d'appliquer dans un contexte pédagogique les modèles, les méthodes et les données de la recherche fondamentale sur l'espace, avec pour but de faciliter l'accès des élèves à plusieurs catégories de connaissances. Nous développerons ce sujet en l'agrémentant de quelques démonstrations.

## Partir de modèles cognitifs existants et les enrichir pour mieux comprendre et améliorer le développement de compétences spatiales

Natacha Duroisin, Geoffrey Hismans, Marc Demeuse,  
Soetewey Sabine & Hugues Wilquin

En fonction de son âge et du contexte dans lequel il évolue, chaque personne fait appel à des mécanismes différents pour percevoir son environnement. Plusieurs théories permettent d'expliquer la manière dont chacun appréhende son espace (Siegel & White 1975 ; Poucet, 1993 ; Brousseau, 2000 . Des chercheurs en neurosciences (Bohbot et al., 2012 ont récemment montré que les individus qui naviguent dans un environnement régulier recourent à deux stratégies différentes. Ils constatent que les enfants utilisent principalement une stratégie spatiale (basée sur l'utilisation de points de repères alors que les jeunes adultes et les adultes plus âgés utilisent, quant à eux, une stratégie de réponse, basée sur le comptage (2e rue à droite, 3e rue à gauche... . Dans le cadre d'une recherche fondamentale, financée par le F. R. S. - FNRS et menée en Psychologie cognitive et en Sciences de l'Education, l'objectif est d'explorer, à travers l'utilisation de deux environnements virtuels distincts (villes simulées de type américaine et de type européenne , la façon dont les enfants âgés de 6 à 15 ans se repèrent dans un espace non familier. Au travers des résultats d'expérimentations, il est montré qu'à un âge particulier le changement de stratégie (repérage au comptage s'opère et qu'un troisième type de stratégie (mixte apparaît. En outre, il est également montré que le recours à une stratégie plutôt qu'à une autre dépend du type d'environnement virtuel proposé.

Les résultats de la recherche menée conduisent à une double interrogation. La première porte sur la nature des processus qui sont actuellement travaillés en classe (curriculum prescrit et curriculum implanté . Dans la perspective d'aider les personnes qui ont des difficultés à se repérer, la seconde interrogation soulevée concerne le choix de la stratégie à privilégier lors des exercices de diagnostic et/ou lors d'un entraînement spécifique.

## Développer des compétences spatiales : Prendre appui sur des propositions théoriques pour construire des situations scolaires

Sabine Soetewey, Natacha Duroisin &  
Marc Demeuse

L'objectif de cette communication est de présenter comment, face à des difficultés identifiées au travers de différentes évaluations scolaires, les modèles psycho-cognitifs peuvent être mis en œuvre pour développer des situations scolaires à l'attention des enseignants et des élèves. Au départ de constats posés sur la base d'évaluations externes non certificatives en Belgique francophone, la recherche dont est issue cette communication a été financée par un réseau d'enseignement ayant pour objectif de développer le processus d'abstraction chez les élèves âgés de 8 à 14 ans. Les compétences qui ont été spécifiquement ciblées sont la décentration et la représentation mentale en trois dimensions au départ de représentations planes de solides. Cette présentation abordera, entre autres, la nécessité d'un travail de sélection, de synthèse et d'intégration des connaissances cognitives pour pouvoir aboutir à une transposition dans les classes. Un modèle intégré sera ainsi proposé, dans le but de créer des situations scolaires favorisant le développement des compétences visées. Ce modèle sera illustré par quelques outils pédagogiques construits sur la base du modèle et devant être testés dans des classes.

Mercredi 28 janvier

Symposium 4

## Apports et évaluations des interactions sur tablettes numériques dans le cadre de l'apprentissage de la géométrie dans l'espace

David Bertolo, Robin Vivian &  
Roxane Saint-Bauzel

Les terminaux mobiles multipoints se sont très largement démocratisés durant ces dernières années. De plus en plus d'établissements scolaires expérimentent l'introduction des tablettes numériques dans les classes en espérant y trouver des apports pédagogiques. Cependant, les « stores » dédiés à ces nouveaux périphériques ne proposent quasiment aucune application concernant l'apprentissage de la géométrie dans l'espace à l'école primaire et au collège. La difficulté principale de ce type d'application réside dans la nécessité de manipuler un espace tridimensionnel à partir d'un périphérique qui est bidimensionnel. Les jeunes élèves en pleine structuration de l'espace en sont d'ailleurs souvent incapables avec les logiciels classiques des stations de bureau. Dans cette communication, nous nous focalisons sur l'utilisation des nouvelles technologies apportées par les tablettes numériques. Notre objectif est multiple, permettre aux élèves de 9 à 15 ans de manipuler, observer, modifier des scènes 3D et mesurer les apports pédagogiques d'une démarche non pas techno-centrée mais anthropo-centrée.



## **Engager les étudiants dans une expérience d'apprentissage actif : Classe inversée et boîtiers de vote**

**Ariane Dumont & Nathalie Younès**

L'apprentissage étudiant se trouve au cœur des questionnements pédagogiques actuels conduisant des auteurs comme Barr et Tagg (1995) à considérer que cette évolution d'une centration sur l'enseignement à une centration sur l'apprentissage constituait un véritable changement de paradigme. Il est désormais bien établi par la recherche que les étudiants apprennent mieux s'ils s'engagent dans un processus actif durant l'apprentissage (Mayer & Wittrock, 2006 ; Wittrock, 1990 ; Mayer, 2008 ; Deslauriers, 2011 ; Freeman, 2014 . Mayer a notamment identifié trois processus cognitifs impliqués dans ce type d'apprentissage. Il s'agit de la sélection des données pertinentes, de leur organisation mentale en une représentation cohérente en mémoire de travail, et de l'intégration des données ainsi organisées aux connaissances antérieures. De nombreux dispositifs pédagogiques ont vu le jour visant à donner une part plus active à l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage et mobiliser des activités cognitives de raisonnement supérieur telles que l'analyse, la synthèse, l'évaluation et la création mais également les interactions sociales elles-mêmes support affectif, motivationnel et cognitif (jeux de rôle, apprentissage par projet, apprentissage par problème, apprentissage coopératif...).

Parmi ces dispositifs et outils, la classe inversée et les boîtiers de vote suscitent actuellement une certaine curiosité dans la communauté universitaire. Derrière l'emploi de ces termes qui peuvent sembler univoques se cachent des acceptions différentes et une grande variété d'usages. L'objectif du symposium est de croiser les méthodes de l'analyse de pratiques et de la recherche pour tenter d'identifier les conditions d'efficacité de ces dispositifs. Ainsi la première communication expose une réflexion sur les conditions de l'utilisation des boîtiers de vote dans le cadre de l'apprentissage actif à partir d'une recherche sur les usages dans les cours universitaires. Cet exposé sera suivi de deux présentations rendant compte d'expériences de classe inversée dans deux contextes d'enseignement médical, les modalités d'enseignement traditionnelles s'étant avérées insuffisantes face aux nouvelles exigences pédagogiques. Il s'agira tout d'abord de l'étude des effets d'un dispositif d'enseignement hybride de l'histologie original articulant auto-apprentissage en ligne et travaux de groupes encadrés par des étudiants moniteurs en présentiel. La seconde expérience basée sur la combinaison de la pédagogie inversée et de l'usage des boîtiers de vote, a été mise en place en 2012-2013 dans le cadre des cours théoriques de premier master des étudiants vétérinaires. Les résultats de l'étude montrent l'efficacité de la démarche sur la capacité décisionnelle des étudiants face à des problèmes d'antibiothérapie. La dernière communication propose une analyse du dispositif éprouvé de la classe inversée de Mazur pour l'enseignement de la physique qui pratique l'interactivité en présentiel par des boîtiers de vote électronique et des travaux de groupe afin d'en définir un modèle transposable dans d'autres contextes d'enseignement supérieur.

## Les boitiers de vote électroniques, de l'outil d'évaluation interactive au dispositif d'apprentissage actif

Nathalie Younès, Sébastien Soulier &  
Pascal Detroz

Outil d'évaluation interactive, les boitiers de vote, apparaissent comme un outil propice à la mise en œuvre d'une pédagogie favorisant l'engagement de tous les étudiants dans le cours et en permettant une régulation du processus enseignement/apprentissage « on line ». La littérature déjà abondante apporte des éléments qui vont dans ce sens bien que certains résultats viennent également questionner les bénéfices cognitifs des BVE. Parallèlement aux comptes-rendus d'expérience, les recherches, essentiellement quantitatives, s'intéressent davantage aux appréciations des acteurs et aux performances des étudiants qu'à l'observation des usages en situation. Afin d'appréhender l'utilisation effective des BVE dans les cours, des études de cas approfondies ont été conduites à l'université Blaise Pascal selon un protocole de recueil de données reposant sur des entretiens conduits avec les enseignants avant et après des séances de cours observées et filmées ainsi qu'un recueil des points de vue des étudiants. A partir des résultats obtenus, nous avons construit un schéma théorique visant à modéliser les dimensions structurantes de l'apprentissage actif avec les boitiers qui sera présenté lors de la communication.

## La « grande » classe inversée de travaux pratiques en Histologie où 600 étudiants combinent l'eLearning (microscopie virtuelle et le présentiel

**Alodie Weatherspoon, Sandra Florquin, Sylvie Multon, France Mélot, Ingrid Dupierreux, Patrick Schaffer, Pascale Quatresooz, Valérie Defaweux**

Depuis 2012, la réforme des études de Médecine en Belgique a entraîné le déplacement des travaux pratiques (TP) d'Histologie Générale jadis enseignés en deuxième année, à la première année d'étude. Ce changement a donné lieu à une révision radicale de l'organisation des enseignements, en vue d'affronter les nouvelles contraintes – triplement du nombre d'étudiants, locaux sur-occupés, augmentation non proportionnelle des formateurs, microscopes et lames en nombre insuffisant – et d'accroître pour tous la qualité de la formation.

Les lames histologiques, ressource d'apprentissage clé des disciplines telles que l'Histologie et l'Anatomie Pathologique, ont donné lieu au développement d'un dispositif d'auto-apprentissage en ligne, accessible aux 600 étudiants. Mis au point sur base d'expériences antérieures, il invite les étudiants à parcourir, pour chaque famille de tissus, plusieurs lames présentant chacune des structures histologiques numérotées. Des annotations, commentaires, dessins ou photos sont associés à ces repères qui enrichissent l'étude des coupes, de la vue d'ensemble au niveau cellulaire. Ce « jeu de piste » donne à l'approche de la matière un caractère à la fois systématique et ludique, autonome et balisé. Des vidéos et des QCM intégrés à l'outil en ligne complètent le dispositif en ligne. Le volet d'auto-apprentissage est rigoureusement articulé à des « séances de clôture » délivrées en présentiel qui visent le renforcement des connaissances des étudiants, la vérification de leurs acquis et le transfert de ceux-ci à des situations nouvelles.

Ce dispositif hybride allie les bénéfices d'un enseignement à distance (personnalisation de l'apprentissage, accès démultiplié aux ressources) et en face-à-face (interaction directe avec les personnes ressources). Une recherche actuellement en cours, combinant dans une méthodologie mixte l'analyse du feedback des étudiants et l'étude des traces d'apprentissage, a permis d'en cerner les effets sur diverses composantes de l'expérience d'apprentissage.

## Contribution de la pédagogie inversée et du recours aux boîtiers de votes à l'optimisation de l'antibiothérapie en médecine vétérinaire

Pascal Gustin, Vandeweerd Jean-Michel ,  
Pascal Detroz & Carole Cambier

Une nouvelle intervention pédagogique a été mise en place en 2012-2013 en premier master. Basée sur les principes de la pédagogie inversée et de l'usage des boîtiers de votes, son objectif était d'améliorer la capacité des étudiants à réaliser un choix raisonné des médicaments antimicrobiens en situations cliniques simples en favorisant l'interactivité et la résolution de problèmes.

### Le dispositif et l'évaluation

Trois heures de cours ont été consacrées à expliquer la démarche décisionnelle visant à optimiser l'antibiothérapie et à présenter de manière magistrale une première famille d'antibiotiques. Des notes de cours détaillées et des résumés des points essentiels ont été mis à disposition des étudiants qui disposaient d'un boîtier vote électronique. Pour chaque situation, les questions majeures nécessaires à la structuration d'une démarche décisionnelle cohérente ont été sélectionnées par l'enseignant sur base des critères de choix des antibiotiques. Chacune d'elle était décomposée en sous-question pour lesquelles plusieurs solutions décisionnelles ont été proposées aux étudiants (Turning Point). A chaque étape, un vote suivi d'une discussion avec les étudiants était organisé, visant à comprendre le choix proposé par l'enseignant, discuter les choix alternatifs justifiés par les étudiants et à expliquer les erreurs décisionnelles mises en évidence par le vote. Une enquête de satisfaction a été réalisée. A l'examen oral de fin d'année, les connaissances et la capacité à structurer un schéma décisionnel ont été évaluées.

### Résultats et conclusion

Le haut degré de satisfaction des étudiants, le sentiment d'un meilleur apprentissage de la démarche et la supériorité des notes d'examen des étudiants ayant suivi cette formation sont des éléments concordants en faveur d'un effet positif de l'intervention pédagogique sur la capacité décisionnelle des étudiants. Ce résultat a été obtenu par la combinaison de la pédagogie inversée, couplée à l'usage des boîtiers de vote et à la conception de questionnaires structurés pour discuter les démarches décisionnelles de manière interactive au sein d'une cohorte importante d'étudiants.

## Le concept d'« enriched skeleton map » dans le cadre des classes inversées en sciences appliquées

Shady Attia

Cet article rend compte d'une 1ère expérience consistant à utiliser une carte schématique enrichie en tant que technique d'enseignement et d'apprentissage interactive et facilitant l'autorégulation. En raison du peu d'indépendance et d'autonomie des étudiants de 3ème cycle en sciences appliquées à l'Université de Liège, l'auteur a décidé d'adopter cette technique. Le rôle passif de beaucoup d'étudiants en classe, leur performance minimale par rapport aux lectures et leur totale dépendance à l'égard de l'enseignant ont poussé ce dernier à utiliser le concept de la classe inversée. L'objectif était d'examiner l'efficacité du cours lorsque celui-ci prévoit davantage de connaissances à acquérir, des recherches en autonomie de ressources à caractère scientifique et de l'apprentissage interactif basé sur l'argumentation. L'auteur / enseignant a distribué les photocopiés du cours en début de semestre et exigé des étudiants qu'ils développent de semaine en semaine une carte schématique enrichie avant et pendant chaque séance de cours. En ayant recours à des contenus multimédias variés (textes, vidéos, dessins techniques, modèles en 3D, images et animations) et selon une logique collaborative d'interaction et d'argumentation, les étudiants ont élaboré 12 cartes. L'étude a été menée dans le cadre du cours de technologie de la construction du programme de formation des ingénieurs civils architectes (bacheliers et masters). 13 étudiants de 1ère année et 19 étudiants de 5ème année ont participé à cette étude. Tous les étudiants ont reçu le cours ex-cathedra habituel pendant les quatre premières semaines du semestre avec un quizz hebdomadaire et des discussions en classe. A la semaine 5, le concept des cartes schématiques enrichies a été appliqué et poursuivi jusque la fin du semestre. Chaque semaine, les étudiants devaient travailler pendant 2 séances. Lors de la 1ère séance, une carte schématique générale à plusieurs niveaux a été dessinée de façon collaborative au tableau. Pour développer cette carte, les étudiants ont dû lire les supports de cours puis discuter et débattre de façon à confronter leurs arguments et à obtenir un consensus. Lors de la 2ème séance, les étudiants ont reçu la consigne d'enrichir, par groupes de 2, la carte schématique d'un contenu multimédia. Chaque semaine, un étudiant était chargé de dessiner et de publier la carte schématique élaborée en classe sur la plate-forme Blackboard (eCampus). L'effet de la carte schématique enrichie sur les résultats aux quizz ainsi que sur les interactions entre étudiants s'est révélé être significatif. Quelques étudiants se sont montrés réticents lors des semaines 5 et 6, jusqu'à ce que la classe entière s'habitue au concept des cartes schématiques enrichies. Les résultats aux quizz ont augmenté d'au moins 20% et les étudiants se présentaient une demi-heure à l'avance au cours pour faire le point sur la carte hebdomadaire. En conclusion, les avis positifs des étudiants en fin de cours, communiqués via un questionnaire en ligne, confirment le gain d'intérêt, l'acquisition de connaissances et le développement d'autonomie. Un des effets intéressants est que les étudiants ont eu besoin de moins de guidance et qu'ils se sont engagés dans des discussions, de qualité. L'étude reste limitée en raison du manque d'évaluation documentée de l'efficacité d'une telle technique. La prochaine étape de l'étude consistera à mettre en œuvre une méthode objective et comparative pour évaluer l'efficacité de cette technique d'enseignement.

Mercredi 28 janvier

Symposium 5

## Quelles sont les dimensions à considérer pour mettre en place une classe inversée inspirée du modèle AP50 de l'enseignement de la physique à Harvard dans une haute école spécialisée de Suisse ? Etude de cas

Ariane Dumont

Dans cette étude exploratoire, nous mettons en perspective une analyse de pratique de l'enseignement de la physique appliquée à Harvard University avec un projet d'enseignement de la physique dans une haute école spécialisée de Suisse occidentale, la HES-SO . L'objectif général de cette recherche ethnographique est d'analyser de manière qualitative une pratique éprouvée de l'enseignement de la physique et de définir les dimensions à considérer pour mettre en place un dispositif comparable dans une haute école spécialisée suisse. Dans un premier temps, nous nous penchons sur le modèle de classe inversée d'Eric Mazur à Harvard University, considéré par certains comme le père de la classe inversée puisqu'il en explique le concept dans son manuel Peer Instruction à la fin des années nonante déjà (Mazur, 1997). Le principe d'une classe inversée est de repenser le temps du présentiel avec l'enseignant et de transmettre les connaissances à l'extérieur de la classe (Mazur, 1997 ; Bergmann & Sams, 2012 ; Lebrun, 2012). Dans cet article, nous analysons finement une classe inversée qui pratique l'interactivité en présentiel par des boîtiers de vote électronique et des travaux de groupe afin d'en définir un modèle transposable dans d'autres contextes. L'enseignement de base de la physique est obligatoire dans les branches scientifiques et fait souvent l'objet de résistance et d'échec chez les étudiants, de plus la recherche démontre la difficulté d'un apprentissage en profondeur dans le long terme (Tobias, 1992) dans un contexte qui évolue vers une transmission des connaissances centrée sur l'expérience d'apprentissage des étudiants (Barr, 1995).

## Évaluation des savoirs en formation à l'enseignement et construction d'une identité professionnelle : un duo à (re questionner dans un contexte de formation en alternance

Sandrine Breithaupt

La formation des enseignants a traversé récemment un certain nombre de réformes visant la professionnalisation des enseignants. Pour répondre à la complexité croissante du métier, aux exigences grandissantes d'efficacité de l'école et à la recherche d'une meilleure expertise des pratiques enseignantes, le processus de professionnalisation semble s'être imposé comme enjeu majeur du développement professionnel (Altet, 1994, Tardif et Lessard, 1999 ; Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009 ; Lang, 1999 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Perrenoud, 2004). Ce processus a eu pour conséquence une universitarisation de la formation, une augmentation des exigences et un renforcement de la part accordée aux savoirs théoriques issus des recherches en sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Ce processus évolutif « revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique : émergence puis transformation de fonction et activités spécifiques en professions caractérisées par des compétences spécialisées, une certaine autonomie et prestige présupposant une formation adéquate » (Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009, p. 31). Dans nos contextes, la formation se déroule en alternance entre des cours donnés dans les institutions de formation et des stages dans les classes.

Les travaux que nous menons dans le cadre de la formation à l'enseignement préscolaire et primaire nous permettent de requestionner la construction et l'appropriation des savoirs théoriques ainsi que leurs usages dans un système de formation en alternance. Dans sa thèse, Clerc (2013) montre des trajectoires d'étudiants qui pour certains cheminent (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), pour d'autres se forment et s'approprient les savoirs théoriques. Les logiques qu'ils adoptent ont une influence sur leur posture professionnelle, notamment face aux inégalités scolaires. Dans ce contexte, Breithaupt (à paraître) interroge la nature et les usages des savoirs énoncés par les formateurs, dans les rapports de stage destinés aux étudiants. D'autre part, les travaux menés dans le cadre de l'ADMEE 2014 sur l'évaluation et le rapport aux savoirs d'étudiants en Suisse et au Québec (à paraître dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*) laissent à penser que les modèles d'évaluation utilisés dans la formation jouent un rôle dans la construction du rapport aux savoirs des étudiants.

Enfin se pose la question de l'effet des formations sur les enseignants débutants et leur développement professionnel. Les travaux menés par le laboratoire PAEDI (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009) mettent en évidence que chez enseignants débutants, « la conception initiale de la tâche d'enseignement dépend essentiellement de ce que [l'étudiant] a retenu de la prescription secondaire, c'est-à-dire celle qui est exposée dans les cours » (Daguzon, in Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009, p. 106).

Le symposium que nous organisons a pour objectif la présentation de résultats de recherches afin de poursuivre la réflexion entamée autour des trois axes «formation à l'enseignement – évaluation - rapport au savoir et identité professionnelle». Il réunit des chercheurs qui s'intéressent à l'appropriation des savoirs théoriques, plus largement à la construction de savoirs à et pour enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009, à l'évaluation de ces derniers au sein de formations à l'enseignement, aux effets possibles des pratiques de formation sur une identité professionnelle en construction.



## Le rapport de stage : Diversité des conceptions de formation

René Barioni, Soraya de Simone. &  
Daniel Martin

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants primaires de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP, les étudiants sont amenés à effectuer des stages durant leurs trois ans de formation. Les formateurs de la HEP se rendent deux fois par année dans les classes où les étudiants sont accueillis comme stagiaire et observent le déroulement d'une à deux périodes d'enseignement. L'objectif de ces visites est de fournir une évaluation de la leçon, à la suite de laquelle, le stagiaire et le formateur ont un échange à visée formative. Cet échange débouche sur un rapport de stage rédigé par le formateur, envoyé au stagiaire quelques jours après la visite. Cette recherche consiste à analyser une dizaine de rapports de stage effectués sur la base d'une vidéo d'une leçon ordinaire de 45 minutes, dispensée par un étudiant de deuxième année avec des élèves de 11 et 12 ans.

La leçon porte sur le réchauffement climatique. L'enregistrement a servi de support à la rédaction de rapports de stage « fictifs » réalisés par des formateurs appartenant à une même unité d'enseignement et de recherche traitant des questions liées à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. La consigne de rédaction donnée aux observateurs était : *Visionnez la vidéo en adoptant la posture que vous tenez habituellement lorsque vous faites une visite de stage et rédigez un rapport à visée formative destiné au stagiaire.*

Pour analyser les rapports de stage produits, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : Quels sont les savoirs des différents systèmes didactiques mobilisés ? Quelles sont les formes d'alternance véhiculées dans les rapports des formateurs ? Sur la base de cette caractérisation des rapports de stage, nous nous demanderons dans quelle mesure ce genre de document pourrait être considéré comme un révélateur des conceptions et des pratiques de formation.

## Évaluation des savoirs en formation à l'enseignement par les étudiants provenant de cultures différentes et regard sur la construction de leur identité professionnelle

Manon Boily, Julie Bergeron & Marcel Trudel

Cette communication présente les résultats d'une recherche que nous menons auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire au sein de plusieurs cultures (Suisse, Belgique, France, Québec). Elle met en évidence les savoirs théoriques les plus sollicités au cours de la formation au regard des compétences à développer dans les curriculums. Pour atteindre les objectifs visés, nous avons interrogé plus de 70 étudiants en leur demandant de prioriser les compétences et par conséquent les savoirs qui avaient été davantage mis en évidence lors de leurs années d'étude. La méthodologie Q, associée à la technique du Q-Sort, inspirée des travaux de William Stephenson (1953), est choisie pour rendre compte des résultats puisqu'elle permet d'accéder à la subjectivité des individus par l'entremise de leurs systèmes de représentations. Les étudiants ont ainsi été amenés à prioriser les compétences par catégorie allant de «très prioritaires» à «très peu prioritaires», en accordant un degré d'importance à des aspects de leur formation) (savoirs-théoriques) qui avaient été les plus sollicités pendant leur formation. La notion de professionnalité qui réfère aux compétences sollicitées dans le contexte d'une profession associée à celle d'identité professionnelle (Perez et Roux, 2012) sont deux concepts centraux dans cette recherche. L'importance de cette étude réside dans le fait que les difficultés vécues par les nouveaux enseignants (Duchesne et Kane, 2010) interpellent les universités à s'interroger sur les compétences développées par l'étudiant tout au long de sa formation ainsi qu'aux savoirs-théoriques leur étant associés.)En fait, sur la base des analyses factorielles avec rotation varimax, les résultats mettent en évidence plusieurs facteurs indiquant que les compétences et les savoirs sollicités au sein des cultures diffèrent, amenant ainsi des profils de sortie hétérogènes chez les étudiants. Par conséquent, certains étudiants auraient développé des compétences et acquis des savoirs alors que d'autres ont été moins sollicités.

## Description d'un dispositif LS et analyse d'interactions

Mélanie Borgeaud Guex, Annick Isoz,  
Miriam Sanchez & Breithaupt Sandrine

Étudiantes en formation initiale à l'enseignement (à la haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse), nous cherchons à comprendre comment les élèves s'approprient les apprentissages que nous transmettons, plus spécifiquement comment les interactions que nous avons avec les élèves leur permettent de s'approprier le savoir visé. Pour répondre à ce questionnement, nous allons mettre en œuvre un dispositif lesson study (ci-après LS).

D'origine japonaise, le LS, littéralement traduit par l'étude collective d'une leçon ou ECL (Miyakawa et Winslow, 2009 ; Clerc & Martin, 2012), est une démarche de recherche-formation, développant chez les enseignants une posture professionnelle en les impliquant dans la planification, la mise en œuvre et l'analyse a posteriori d'une leçon. Majoritairement utilisée en formation continue, la démarche a pour but l'amélioration des apprentissages des élèves au travers de l'analyse systématique et collective d'une leçon (Stiegler & Hierbert, 2009, Fernandez & Chokshi, 2002 ; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan & Mitchell, 2007, Murata & Stanford, 2011). Les LS se caractérisent ainsi par une mise en réflexion d'un collectif d'enseignants autour d'un objet d'enseignement. La littérature anglophone leur associe le terme de research lesson, qui met en évidence l'idée d'une mise en recherche d'une équipe de professionnels autour d'un problème commun.

Notre communication poursuit deux objectifs: d'abord, nous décrirons le dispositif tel que nous l'avons vécu en tant qu'étudiantes en formation à l'enseignement. Ensuite, comme nous filmerons les leçons dans nos classes respectives, nous analyserons les interactions que nous aurons avec les élèves. Nous nous situons dans ici dans une perspective historico-culturelle (en nous référant aux travaux de Vygotsky, 1934/1997 et ceux de l'équipe ESCOL (Education, Scolarisation)).

## La professionnalisation des enseignants en formation par un enseignement à l'épistémologie : enjeux et modalités évaluatives des formateurs

Maud Delepière

Dans le cadre d'une recherche doctorale menée sur la formation à l'épistémologie dans le cursus des enseignants, cette communication portera plus spécifiquement sur les questions traitant des modalités évaluatives proposées par les formateurs. Nos premiers travaux, menés en Belgique francophone auprès de huit institutions d'enseignement supérieur, ont permis de voir que les pratiques actuelles différaient au niveau des enjeux et des méthodes d'enseignement proposés. Ces différentes pratiques nous poussent à investiguer plus en profondeur les modalités évaluatives des enseignants en épistémologie.

Le but de cette communication est, dans un premier temps, d'analyser, la cohérence entre les évaluations proposées et les enjeux annoncés par les chargés de cours. Dans un second temps, nous questionnerons l'influence des enjeux, contextes et modalités évaluatives proposés par les formateurs sur la façon dont les étudiants peuvent s'approprier le savoir épistémologique et lui conférer du sens.

Le rapport au savoir, les conceptions épistémologiques sont souvent appréhendées sous l'effet de l'environnement dans lequel les sujets évoluent. C'est donc dans la perspective d'une analyse des sources de différenciations que nous nous intéresserons à la manière dont les acteurs envisagent l'acte d'apprendre et l'activité réflexive portée sur ceux-ci.

Le cadre théorique d'analyse de ces enseignements se basera sur les travaux relatifs à la formation à l'épistémologie dans le cursus des enseignants mais aussi sur le rapport au savoir et les pratiques liées à l'enseignement supérieur.

La présentation dressera, sous la forme d'études de cas, différents profils et tentera d'évaluer l'impact de ceux-ci sur une éventuelle professionnalisation par le biais de cours d'épistémologie.

## Formation à l'évaluation des apprentissages : que suscite-t-on?!

Nicole Landry

La formation à l'évaluation des apprentissages doit viser le développement chez les enseignants de la capacité à prendre des décisions judicieuses et à évaluer de façon appropriée, dans des situations professionnelles à visées plurielles de plus en plus diversifiées et changeantes (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Cette préoccupation relative à la formation des professionnels en enseignement incite à se pencher sur la validation des dispositifs de formation à l'évaluation des apprentissages (EVAP) en place dans nos milieux universitaires, à la recherche de toujours plus d'impact sur les apprentissages et sur le développement de la compétence ciblée. Cette compétence repose notamment sur la capacité d'analyser des situations professionnelles qui posent problème à l'égard de ce que représente une pratique professionnelle fondée en évaluation des apprentissages, adaptée selon les fonctions de l'évaluation concernées et le contexte de réalisation.

Au travers d'un dispositif intitulé « situation problématisée autour d'une pratique évaluative », nous demandons aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année du programme d'enseignement préscolaire-primaire, de rédiger un texte en réaction à une lecture dont le contenu décrit une situation professionnelle problématisée. Nous avons procédé à une analyse de contenus des productions estudiantine, selon les quatre grandes catégories liées aux théories axiologique, formelle, praxique et explicative de l'anasynthèse de Legendre (1993, 2005) et telles que revisitées dans le cycle de modélisation de Landry et Auger (2007).

Les résultats des premières analyses des textes écrits par les étudiants indiquent d'une part une prépondérance des éléments théoriques de type axiologique et d'autre part l'absence quasi totale de définitions formelles. Il s'avère raisonnable de postuler que ces formes dans le discours écrit, éminemment plus stabilisées que d'autres, agissent comme des « îlots de savoirs en évaluation des apprentissages » auxquels les étudiants se réfèrent pour analyser une situation professionnelle qui pose problème du point de vue de l'évaluation.

## L'évolution des représentations sur l'évaluation à l'école des étudiants d'instituteurs primaires en formation et novices comme facteur de changements

Pierre Smets

L'ensemble du processus de la recherche a comme objectif de tenter de répondre à la question : « En quoi des récits d'expériences de personnes évaluées, des représentations avant et après un cours intitulé évaluation des apprentissages, des stages, des premiers pas dans le métier... induisent une évolution de ce qu'est l'évaluation des apprentissages auprès d'instituteurs primaires (en fédération Wallonie-Bruxelles) ? Il s'agit par une recherche longitudinale de comprendre comment évolue le concept d'évaluation des apprentissages à l'école primaire auprès d'un public d'étudiants qui se destinent à être instituteurs. Cette prospective passe par quatre temps, de leur entrée en BAC 2 jusqu'à leur premières années dans la pratique du terrain, et explore différents médias, de leurs représentations relevées par des récits à des entretiens récoltés lors de différents temps. La finalité est de comprendre comment se construit le rapport qu'entretient le futur enseignant non seulement avec l'évaluation à l'école mais aussi en lien avec son rapport aux savoirs. Il s'agit dès lors de tenter de déterminer ce qui peut modifier les conceptions qu'ont les instituteurs de l'évaluation à l'école dans la perspective de mettre l'évaluation réellement au service des apprentissages et de mettre en place des conditions qui tentent vers plus d'égalité. L'objet de cette communication porte sur les résultats du premier temps : à partir de récits récoltés auprès des étudiants futurs instituteurs, nous présentons ce que nous disent les étudiants sur leurs représentations de l'évaluation à partir de leur vécu d'apprenant évalué. Ainsi, la manière dont l'étudiant futur instituteur a perçu ses vécus d'évalué influe ses représentations qu'il a de l'évaluation en tant que futur instituteur : ceux qui ont vécu négativement l'évaluation à l'école sont majoritairement enclins à avoir une représentation de l'évaluation en opposition à ce qu'ils ont vécu. Mais ceux-là reconnaissent aussi qu'ils ne savent a priori pas comment faire autrement.

## Analyser, comparer et améliorer des programmes de formation : la qualité en débat

Bernard Wentzel & Stéphanie Boéchat-Heer

Un rapport de l'OCDE (2005), « Le rôle crucial des enseignants » synthétisant une étude menée dans 25 pays sur les politiques à l'égard des enseignants, illustre parfaitement une tendance internationale en matière d'éducation et de formation : « Tous les pays cherchent à améliorer la qualité de leurs écoles pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. Le corps enseignant, la ressource la plus importante au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement » (p. 7). Plus globalement, dans ce rapport il était rappelé le rôle crucial des enseignants, en mettant en évidence une association systématique entre l'efficacité de l'enseignement et la qualité de l'éducation et la formation. Une rhétorique de la qualité a continué à se renforcer, au cours de la dernière décennie. Elle imprègne notamment différentes catégories de formations tertiaires (niveau universitaire), académiques ou professionnalisantes. Elle est très présente, à un niveau supranational, dans des textes de l'Union européenne relatifs aux programmes « Education et formation » 2010 puis 2020, en étant notamment développée autour de considérants comme celui-ci : « il existe une corrélation évidente et positive entre une formation de haute qualité offerte aux enseignants et les taux de réussite élevés de leurs élèves » (2010, p. 12). A titre d'exemple, la récente Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles (LEHE, 2012) en Suisse illustre parfaitement cette tendance : « Dans le cadre de la coopération dans le domaine des hautes écoles, la Confédération poursuit notamment les objectifs suivants : a. créer un environnement favorable à un enseignement et à une recherche de qualité; b. créer un espace suisse d'enseignement supérieur comprenant des types différents de hautes écoles, mais de même niveau; c. encourager le développement des profils des hautes écoles et la concurrence entre ces dernières, notamment dans le domaine de la recherche » (Art. 3).

Parmi les principes les moins controversés, mais néanmoins encore en débat, autour de l'idée de formation de haute qualité ? semblant réunir au moins partiellement le discours politique et certaines analyses issues de la communauté scientifique ? nous pouvons mentionner l'universitarisation de formations professionnelles comme celle des enseignants ; une approche par compétences utilisée aussi bien pour modéliser des formations professionnalisantes que pour décrire l'utilité sociale de certaines formations universitaires ; l'utilisation de la recherche à la fois comme outil de professionnalisation des individus et de production de savoirs ; une logique d'évaluation et de comparaison, de plus en plus considérée comme indispensable à l'accréditation et à l'amélioration continue des systèmes, tout autant qu'au développement des individus tout au long de la vie.

Ce symposium court s'inscrit dans l'axe 4 « Approches qualité dans l'enseignement et différentes filières d'études ». Il propose de réunir trois communications mettant en discussion certains de ces principes devenus récurrents dans une rhétorique de la qualité. Il ne s'agit pas de les contester a priori mais plutôt de discuter la manière dont les acteurs se les approprient pour valider, invalider, améliorer ou, plus globalement, entretenir certains débats nécessaires sur des indicateurs de qualité. Situés notre approche au niveau de l'enseignement supérieur, nous proposons d'aborder tout d'abord les comparaisons internationales entre les Universités devenues un instrument d'évaluation de la qualité. Nous focalisant ensuite sur l'universitarisation de formations professionnelles à l'enseignement, particulièrement dans le contexte suisse, nous ouvrons le débat sur d'autres formes d'analyse de la qualité faisant de la place de la recherche un indicateur incontournable tout autant qu'un instrument de professionnalisation des individus et d'amélioration continue.



## Les classements internationaux des universités: principaux enseignements, limites et influence sur la qualité de l'enseignement supérieur

Pierra Gabola & Abdeljalil Akkari

Durant les dernières années, les classements internationaux des universités ont pris une importance croissante dans les politiques de gestion de l'enseignement supérieur et la recherche de l'excellence (Taylor & Braddock, 2007). Cette contribution a pour objectif d'analyser les principaux enseignements et les limites de cette course aux classements. Ces classements s'appuient sur des critères de réputation (Times Higher Education Supplement) ou de production et de diffusion des travaux scientifiques (Université Jiao Tong de Shanghai et celui du site Internet Webometrics) (Hazelkorn, 2007).

Les différents classements internationaux permettent d'observer quelques constantes. Tout d'abord, la domination des universités anglo-saxonnes est documentée dans les différents classements. Les universités anglaises et étasuniennes monopolisent les premiers rangs. Ensuite, les universités asiatiques (Japon, Chine, Taiwan, Corée du Sud, pays du Golfe) améliorent progressivement leurs classements. Par ailleurs, les universités africaines et latinoaméricaines sont rares parmi les 1000 premières universités dans le monde. Ces classements permettent de mettre en évidence l'importance de la recherche (en particulier les brevets). La capacité des professeurs de publier en anglais dans des revues indexées est également un moyen utilisé pour l'amélioration des scores des universités (Guillevin, 2007).

En plus de leurs méthodologies discutables (Van Raan, 2005), le paradoxe des classements internationaux des universités est leur prétention de mesurer la qualité de l'enseignement supérieur par des indicateurs essentiellement quantitatifs (Vinokur, 2007). Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas utiles au pilotage et à la gestion de l'enseignement supérieur. Une autre limite des classements internationaux est leur incapacité d'évaluer la cohérence entre les objectifs et les moyens d'une université, et ses résultats.

Une partie de la raison d'être de l'université échappe aux classements. Comme institution de création et de diffusion des savoirs, l'université joue un rôle premier dans le développement socioculturel et économique de son environnement. Par conséquent, sa qualité ne peut pas être évaluée uniquement par ses indicateurs internes.

## La réflexivité dans l'écriture du mémoire. Une piste pour évaluer la qualité de la formation des futurs enseignants

Francesco Arcidiacono & Patrick Studer

Les éléments clés de l'apprentissage fondé sur la recherche, sont multiples et incluent les différentes formes de travaux d'écriture académique que les étudiants doivent réaliser dans le cadre de leur formation professionnelle à l'enseignement. Nous nous proposons d'analyser les différentes manifestations de la réflexivité typiques des travaux d'étudiants en formation sur la base de ce qui est communément considérés acceptables et adaptés par la communauté scientifique. Il s'agit de tester l'hypothèse selon laquelle il y a des contradictions potentielles entre les attentes scientifiques et les bonnes pratiques professionnelles. Nous tenons à illustrer la complexité de l'analyse de la réflexivité en mettant l'accent sur les types de réflexivité qui sont souhaitables dans la connaissance professionnelle et dans la production écrite. Notre contribution se propose de revoir des types de réflexivité (Lynch, 2000) qui apparaissent dans les productions écrites des futurs enseignants avec un but d'analyse double: d'une part, comprendre la mesure dans laquelle un mémoire représente un site qui reflète les efforts déployés par les auteurs à la construction des identités professionnelles; d'autre part, comprendre quelle valeur est donnée aux pratiques réflexives dans l'évaluation des mémoires. Cet aspect serait donc considéré comme un indicateur de la qualité de la formation à et par la recherche offerte dans différentes institutions tertiaires de formation initiale des enseignants.

## Un espace d'innovation pédagogique et d'articulation entre recherche et qualité de la formation

Marcelo Giglio & Bernard Wentzel

Dans cette contribution, nous présentons plusieurs activités conjointes entre chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants puis responsables acteurs de la formation des enseignants dans le cadre d'un projet de recherche concernant leur réaction, interactions et actions lors d'un changement de curriculum scolaire en Suisse (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). C'est au travers d'un agir et interagir informé, réflexif, créatif et observé que ces acteurs ont pu concevoir et tester quelques pistes pour améliorer la qualité de formation. Le plus souvent, la qualité d'une formation professionnelle compare les actions des acteurs, les effets et les productions à l'égard des objectifs visés ainsi que des attentes tant des usagers (étudiants, terrain, services, ...) que du personnel et ses responsables (Perrenoud, 1998). Cependant, toute formation d'enseignant se doit de transmettre des usages habituels au contexte scolaire, mais aussi de construire chez les étudiants de compétences nouvelles acquises par des voies différentes liées à différentes situations d'innovation pédagogique (Cros, 2007). Dans le cadre de ces situations inusitées, la mesure des attentes institutionnelles peuvent-elle suffire comme méthode d'évaluation pour améliorer la qualité de formation? Dans la première partie de cette contribution, nous présentons une synthèse de certains résultats de recherche ainsi que les approches méthodologiques en lien avec cette question. Dans la deuxième partie, nous présentons quelques dispositifs de construction de nouvelles compétences pour former des enseignants et, d'autre part, nous illustrons comment nous avons construit « avec eux » (Desgagné, 1997, 1998 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001) des savoirs professionnels. Finalement, nous proposons quelques exemples illustrant certaines tensions, enjeux et pistes d'amélioration de la formation conçues « avec » les acteurs dans un dispositif de restitution de savoirs, circulation de connaissances et collaboration créatives.

Mercredi 28 janvier

Symposium 7



## Analyse et évaluation des usages et des effets de la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience

Marie-Christine Presse

Depuis 2002 les recherches conduites sur la prise en compte des acquis de l'expérience dans les parcours personnels, professionnels et formatifs ont permises de mettre à jour les limites de ces dispositifs (Presse) et également l'intérêt de la prise en compte de l'expérience tout autant sur le plan social que politique.

Les chercheurs impliqués dans ce symposium ont orienté leurs recherches actuelles sur les transformations qui se situent sur les plans personnels, organisationnels, politiques et sociales, au cœur desquelles se trouve la prise en compte de l'expérience. Il n'est pas de notre propos d'affirmer que la prise en compte de l'expérience est la cause de ces transformations, mais celle-ci se situe à un niveau charnière qui nous permet de la considérer comme un analyseur de ces transformations.

A cette fin les recherches réalisées dans différents contextes politiques et sociétaux et présentées dans ce symposium (France, Irlande, Suisse, Belgique) articulent activités de recherche et analyses de pratiques, chacun des pays se situant à un niveau de développement variable.

Ces travaux interrogent :

d'une part, l'évaluation dans le processus même de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Cinq étapes d'évaluation sont identifiables dans le processus de RVAE, chacune correspondant à une modalité d'évaluation particulière (de Viron et Salmon). L'analyse des pratiques d'évaluation dans la VAE est l'occasion d'interroger la part de subjectivité que comporte la validation effectuée par le jury (de Viron et Salmon) (Triby) et celle des préoccupations communes à ses membres que sont : le rapport à la vérité, la confiance dans le déclaratif, la place des activités écrites et orales, la fonction symbolique du jury, etc. (Leclercq et Alii) ;

d'autre part, les effets de la prise en compte de l'expérience sur les personnes. Analyser l'expérience et les acquis pour les professionnels suppose d'adopter une posture singulière qui engendre des pratiques différentes (Triby). Les accompagnateurs sont conduits à se forger une conception de l'expérience à partir de laquelle peuvent se déployer différentes méthodologies visant le questionnement, le réfléchissement et la formalisation de l'expérience (Breton, Leclercq et Alii). Les membres du jury adoptent des postures d'analyse singulières (de Viron et Salmon) ; et enfin ils s'intéressent aux nouveaux dispositifs émergents. Analyser l'expérience et les acquis est susceptible d'intervenir sur les parcours des bénéficiaires eux-mêmes, sous réserve de

mettre en place les conditions favorables à la prise en compte de celle-ci . Les travaux présentés s'intéressent à des publics prioritaires jeunes bénévoles (Cortessis), adultes en reprise d'études (Eneau et Alii) professionnels ayant une solide expérience mais manquant d'un diplôme de base pour pouvoir poursuivre (De Paor et Murphy). Ces travaux, partant des limites des dispositifs de RVAE existants, interrogent les conditions et la mise en place de dispositifs qui permettraient de valoriser et valider les connaissances et compétences acquises hors parcours scolaire issues de l'expérience et du travail de l'expérience (Lafont et Pariat, Cortessis, De Paor et Murphy, Eneau et Alii).

## Évaluation et mécanismes de régulation dans le processus de validation des acquis au Portugal

Carmen Cavaco, Natália Alves,  
Rui Canário & Paula Guimarães

Cette communication a l'objectif d'expliciter et d'analyser l'évaluation en tant que mécanisme de régulation dans le processus de reconnaissance et validation des acquis au Portugal, à partir d'un travail de recherche.

Les données empiriques qui soutient l'analyse devient d'une recherche qualitative, faite au Portugal, avec l'études de cas, dans dix Centres Nouvelles Opportunités, responsable pour la mise en place de cette politique publique. Dans les études de cas on a fait des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1989; 1991) et des entretiens biographiques (Bertaux, 1997) aux coordinateurs et aux accompagnateurs des Centres responsables pour le processus de reconnaissance et validation des acquis, joint des adultes peu scolarisés. On avait le présupposé que les équipes des Centres ont une autonomie relative pour développer ce processus parce qu'il y a des mécanismes de régulation mise en place pour la tutelle, pour évaluer leur travail et le processus de reconnaissance et validation des acquis. L'analyse est soutenue dans le cadre conceptuel des Sciences de l'Éducation, notamment en ce qui concerne les questions de l'évaluation des politiques publiques à partir des mécanismes de régulation (Barroso, 2006; Dale, 2004; Maroy, 2006, 2008; van Zanten, 2006, 2011).

Les données empiriques recueillies permettent de dire que les processus d'évaluation, mise en place pour la tutelle, dans le dispositif de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience, sont divers et très exigeants, au niveau technique et du temps, pour ces équipes. Avec cette conclusion on peut poser la question : Les mécanismes d'évaluation, au service de la régulation externe du processus de reconnaissance et validation des acquis, peuvent pervertir le travail des équipes et avoir des effets pervers dans l'accompagnement des adultes ?

Mercredi 28 janvier

Symposium 8

## Les acteurs de l'évaluation de l'expérience dans le cadre d'une procédure de Valorisation des Acquis de l'Expérience et leurs modes d'évaluation : du candidat au candidat en passant par les jurys

Françoise de Viron & Arnaud Salmon

La présente recherche se situe dans le champ de la Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) au sein des universités de Belgique francophone.

L'objectif de la recherche est d'observer et comprendre les modes d'évaluation de l'expérience, en particulier les modes de référencement des jurys de VAE. La démarche méthodologique suivie s'apparente à une analyse de l'activité, cherchant à saisir l'activité d'évaluation telle qu'elle est menée au cœur du processus VAE.

La recherche s'appuie sur un matériau constitué d'observations, d'entretiens qualitatifs menés auprès de membres de jurys ainsi que de comptes rendus de réunions consacrées à l'analyse du fonctionnement des jurys.

La démarche se fonde sur un corpus théorique basé sur les travaux de Dewey (1959, *Expérience et Education*, Ed. 2011), de Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand (2013), d'Hadji (1989), ainsi que sur des travaux antérieurs que nous avons menés dans le champ (Gzryb, A. de Viron, F. (2010) ; Peters, S., Mahieu, C., Salmon, A., de Viron, F., & Faulx, D. (2010)).

Nous relevons dans un premier temps, la multiplicité des acteurs impliqués ou mobilisés dans l'évaluation de l'expérience durant le processus VAE : le candidat lui-même, le conseiller VAE, les services d'orientation et d'admission et finalement les membres du jury. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux référents – implicites ou explicites – mobilisés par les jurys et en particulier aux postures d'analyse des jurys. Nous avons pu observer deux postures d'analyse différentes : d'une part, une posture d'analyse prospective focalisée sur les aptitudes du candidat à pouvoir réussir son parcours de formation à l'université et d'autre part, une posture d'analyse rétrospective centrée sur les compétences acquises par les candidats dans leur parcours antérieur. Nous avons également pu observer une tension entre deux approches situées sur deux pôles opposés, soit une approche analytique, soit une approche globale. La recherche tente de mettre en évidence comment ces postures et ces approches interrogent le caractère multimodal de l'expérience.



## Les opportunités de la VAE pour les enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (EFP) en Irlande

Cathal De Paor & Helen Murphy

La reconnaissance des compétences acquises (« Recognition of Prior Learning » ou RPL) est possible depuis l'introduction des régulations de l'autorité nationale pour les certifications (National Qualifications Authority of Ireland) en 2003. Plus récemment, la responsabilité pour la politique sur la VAE a été attribuée à l'organisation Qualité et Qualifications d'Irlande (QQI), un nouveau corps mis en place en 2012, qui développe actuellement la politique sur la VAE suite à une concertation sur un livre vert sorti en 2013 (QQI, 2013). Le recours plus fréquent au terme « reconnaissance » en Irlande au lieu de « validation » souligne le fait qu'il reste beaucoup de travail à faire pour développer la VAE. En revanche, dans d'autres pays de l'Europe le terme « validation » est largement soutenu pour couvrir les différentes activités en question. En Irlande, le dispositif s'utilise le plus souvent pour permettre à un candidat à accéder à une formation sans posséder le titre requis pour s'y inscrire. Plus rares sont les situations où un candidat obtient tout ou partie d'un diplôme par la VAE. Assez rares également sont les situations où un candidat obtient tout ou partie d'un diplôme, par reconnaissance des études supérieures déjà certifiées. Notre étude de cas concerne les opportunités pour la VAE dans la formation des enseignants de l'enseignement et formation professionnelle (EFP) et illustre divers atouts et limites de cette approche dossier. Nous faisons la conclusion que la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels offrent aux enseignants de l'EFP des possibilités d'investir dans leur développement professionnel continu et dans l'amélioration de l'enseignement dans l'EFP plus généralement.

Mercredi 28 janvier

Symposium 8

## L'intérêt des candidats pour la VAE et les préoccupations d'un jury : Le cas d'un master en Ingénierie de la formation

Gilles Leclercq, MarieChristine Vermelle,  
Noëlle Lefebvre & Yves Oubr ,

Cette contribution s'inscrit dans un programme proposé par une équipe du laboratoire Trigone-Cirel, comportant quatre volets :

- 1) peut-on faire du dispositif VAE un observatoire des métiers de l'ingénierie de formation ;
- 2) serait-il intéressant d'utiliser les matériaux produits par les candidats comme ressources pédagogiques ;
- 3) les dispositifs de VAE permettent-ils de cibler certains traits des Dispositifs de Formation Professionnalisés et de porter un autre regard sur certaines de leurs propriétés, sur certaines caractéristiques du genre Ecrit Professionnalisé Long et sur certaines préoccupations des jurys ;
- 4) quels sont les effets de la VAE sur les candidats et les organisations de travail.

C'est une recherche menée en cours d'action, décidée par les membres d'un jury qui a choisi d'associer à un dispositif de validation des acquis, un dispositif de recherche.

Le diplôme est un master en ingénierie de formation proposé par l'université de Lille 1. Les objets d'études privilégiés sont considérés comme des objets frontières (Vinck, 2009) donnant lieu à l'élaboration de mondes communs (Béguin, 2007). Nous sommes engagés dans un processus à moyen terme et la contribution au symposium ne couvre pas l'ensemble du programme. Le matériau disponible s'élabore progressivement : (dossiers des candidats et documents intermédiaires existants, entretien avec la référente diplôme, avec l'accompagnatrice, débriefing lors des jurys et en 2015 entretiens avec quelques candidats).

Les résultats actuels sont en lien avec deux objectifs :

- exploiter les dossiers des candidats et construire un échantillon raisonné des personnes à solliciter.
- enquêter sur les préoccupations d'un jury, sur son mode d'existence et sur les préoccupations communes que sont : le rapport à la vérité, la confiance dans le déclaratif, la place des activités écrites et orales, la fonction symbolique du jury, etc.

## La construction du dossier de validation par les cadres de santé et son accompagnement

Emmanuel Triby

La mise en place et le fonctionnement d'un dispositif d'accès au Master par la voie de la VAE et destiné au cadre de santé formateur ont permis l'expérience d'un accompagnement collectif et individuel très diversifié. L'accès à la certification par la VAE prend une dimension à la fois institutionnelle, par ses dimensions et son intégration au fonctionnement de l'université, et une dimension plus nettement évaluative, dans la mesure où se trouve systématisée une modalité d'évaluation des compétences, fondée sur le croisement des points de vue.

Cette communication est l'occasion de tirer les premiers enseignements de cette expérience. Ceux-ci concernent d'abord l'accompagnement lui-même saisi au niveau social, global, comme posture nouvelle sur l'activité ; le sens qu'il prend en VAE, dispositif d'autoformation et de certification ; le sens qu'il comporte avec des cadres de santé : ses proximités avec le management sont relevées, comme moyen de contrôler le processus de production de la valeur du travail.

Ces enseignements concernent également l'accompagnement collectif, le passage à l'écrit et la gestion du « gap » entre l'expérience des candidats et les attendus du diplôme ; ils interrogent respectivement la dimension universitaire du diplôme, sa dimension psycho-sociale et affective, sa dimension proprement cognitive.

Mercredi 28 janvier

Symposium 8

## Conceptions de l'expérience et postures d'accompagnement en VAE

Hervé Breton

La VAE interroge la posture de l'accompagnateur dans ses deux niveaux : la conception que l'accompagnateur a de son rôle, de sa fonction, des finalités qu'il se propose et qu'il expose dans la relation d'accompagnement ; les méthodologies qu'il met en œuvre, en lien avec cette conception pour que ces finalités soient atteintes, au moins en partie. Accompagner en VAE suppose donc de se forger une conception de l'expérience à partir de laquelle peuvent se déployer différentes méthodologies visant le questionnement, le réfléchissement et la formalisation de l'expérience. Il convient en effet dans l'accompagnement en VAE, comme le propose Gaston Pineau (Pineau, 2009), d'inverser les lettres du sigle et d'opérer un passage de la VAE à l'EAV (Expérience – Acquis – Validation) pour faire en quelque sorte primer l'expérientiel sur le référentiel. Cette inversion nécessite un changement de posture en accordant le primat aux expériences vécues et aux capacités acquises pour leur formalisation en vue de la validation.

Cette communication vise à mieux comprendre à partir de quelles conceptions de l'expérience, les accompagnateurs VAE organisent et déploient leurs pratiques d'accompagnement. Il s'agit d'une contribution à l'étude de la posture d'accompagnement en VAE par l'analyse des liens entre les conceptions de l'expérience et les pratiques concrètes de prise en compte de l'expérience. Le premier temps de la communication porte sur le développement d'une approche phénoménologique de l'expérience (Depraz, 2009, 2009a, 2012) s'appuyant sur les notions de mémoire passive (Husserl, 1998), de capacités (Chauviré, 2002) et d'habitude (Bégout, 2005). La préférence accordée dans la communication pour une approche phénoménologique de l'expérience résulte des liens entretenus avec une des pratiques diffusées d'accompagnement en VAE : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2000, 2013). L'enjeu est d'indiquer à partir de l'entretien d'explicitation, les liens pouvant être produits entre « conception de l'expérience » et « pratiques d'accompagnement » pour penser l'accompagnement en VAE.

## À quelles conditions un jeune peut-il développer des acquis à partir de l'expérience bénévole ?

Sandrine Cortessis & Saskia Weber Guisan

L'objectif principal de cette recherche auprès d'un public de bénévoles âgé de 16 à 25 ans est de faciliter le transfert des acquis des jeunes entre les différents lieux d'apprentissages en favorisant la reconnaissance des compétences acquises dans un contexte extra-scolaire. Pour ce faire, il s'agit de se pencher plus précisément sur la nature des compétences développées dans le cadre de ces activités, de les identifier, et de les valoriser. Les principales questions abordées par l'étude sont les suivantes : Quelles sont les ressources offertes par les associations pour accueillir les jeunes, les intégrer et les motiver à s'investir bénévolement ? Comment les jeunes sont-ils encadrés et soutenus dans leur activité bénévole ? Les jeunes interrogés ont-ils conscience des compétences qu'ils ont développées ?

Pour répondre à ces questions, nous réaliserons une trentaine d'entretiens avec des jeunes bénévoles intégrés dans plusieurs types d'associations (humanitaire, culturelle, sportive, etc.). Les entretiens seront enregistrés et retranscrits, puis analysés à l'aide du logiciel d'analyse du contenu NVivo. Cela nous permettra de saisir les ressorts de l'engagement et les conditions dans lesquelles les jeunes peuvent développer des acquis à partir de leur expérience bénévole. Nous nous appuierons notamment sur les travaux du workplace learning de Billett (2001, 2009) qui se sont intéressés aux interactions entre les ressources internes et les ressources externes de l'individu (capacité à s'engager, environnement professionnel ou extra-professionnel). Dans un second temps, afin de favoriser la réflexion des jeunes bénévoles sur leurs propres expériences, nous prévoyons la mise en place d'ateliers collectifs d'explicitation des compétences (Vermersh, 1994 ; Lainé 2006). Ces ateliers permettront d'une part une mise en mots plus fine des compétences développées, mais également une identification de la mobilisation que font les jeunes de ces compétences dans d'autres sphères, comme une formation ou dans le cadre du travail salarié.

## Reconnaître la place de l'expérience dans la construction des compétences : le cas de l'analyse de pratiques dans un Master professionnel en alternance

Geneviève Lameul, Jérôme Eneau & Anne-Gaëlle Dorval.

Depuis deux ans, le Master professionnel en alternance "Stratégie et Ingénierie en formation d'Adultes" (SIFA) de l'Université Rennes 2, qui s'adresse principalement à des adultes en reprise d'études, a introduit dans son dispositif l'usage d'un e-portfolio pour la formalisation de l'analyse de pratiques et de l'expérience singulière qui en est issue. Plutôt que de reconnaissance des acquis de l'expérience en dehors de la formation formelle (cas de la VAE), nous nous intéressons au contraire, à travers les usages de cet outil numérique, à la manière dont l'expérience peut être source d'apprentissage et de construction de compétences professionnelles, tout au long des deux années de cette formation. Dans le cadre de ce nouveau dispositif numérique, et à partir de l'analyse des documents produits par les étudiants pour leur e-portfolio, nous montrerons en quoi la construction de compétences réflexives, l'élaboration de postures professionnelles et les modes de professionnalisation des étudiants se distinguent ou non des compétences acquises par la voie de l'activité personnelle et professionnelle des candidats à la VAE. En effet, si les référentiels sont communs en terme de compétences visées, les modalités de construction et d'évaluation sont quant à elles différentes, tant du fait des expériences mobilisées que du type d'accompagnement à la réflexivité et des outils utilisés. Dans ce cadre, notre double rôle de responsables de la formation et de membres du jury de VAE permet d'apporter un éclairage singulier à ces deux voies distinctes de mobilisation et de reconnaissance de l'expérience, dans le processus de professionnalisation.

## Validation des acquis de l'expérience (VAE) et approche par compétences au niveau doctoral

Pascal Lafont & Marcel Pariat

Notre propos a pour but de présenter les premiers éléments d'analyse des données recueillies dans le cadre d'une recherche-action visant l'expérimentation et l'institutionnalisation d'un parcours de formation doctorale par la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) pour l'obtention totale ou partielle du doctorat au sein d'Établissements (COMUE) d'Île de France.

Plusieurs dissonances conduisent à penser que les logiques disciplinaires conditionnent l'approche par compétences et que la méconnaissance de l'agir compétent situé dans les secteurs des études, du développement, et de la recherche nuisent à un véritable changement de paradigme « qui implique une nouvelle vision de l'éducation et des pratiques éducatives » (Masciotta, Medzo, 2009). L'institutionnalisation du dispositif VAE passe par une modularisation de la formation doctorale, et permet d'identifier des spécificités qui la distinguent de celle relative aux parcours traditionnels empruntés par les doctorants car les connaissances et les compétences acquises « hors parcours scolaires », issues de l'expérience et du travail de l'expérience (Barbier, Thievenaz, 2013) sont à la fois distinctes et repérables selon des référentiels recherche.

Nous ciblons les écoles d'architecture en nous intéressant autant aux individus en quête d'une affirmation identitaire à travers l'image qu'ils peuvent avoir de leurs compétences (Beckers, 2007) qu'aux institutions. Outre une cartographie des expérimentations et de leurs résultats en matière de VAE, une étude des modalités de transférabilité des expériences conduites dans ce secteur d'activité sera réalisée. L'approche est celle d'un processus de co-construction via l'observation participante et la mise en place de focus groupes.

Méthodologiquement, les dimensions tant quantitatives que qualitatives seront articulées et inscrites dans une perspective comparée. Cette recherche permettra d'identifier des résultats grâce à une analyse croisée des différentes pratiques et représentations des candidats (N=15), des accompagnateurs (N=3), des enseignants-chercheurs, membres de jury de validation (N=6), personnalités extérieures au dispositif (N=10), membres de la COMUE (N=4).

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 8





## Les recherches collaboratives sur les pratiques d'évaluation des enseignants : quels apports pour le développement professionnel par les deux communautés ?

Joëlle Morrissette & Walther Tessaro

Depuis une quinzaine d'année, les recherches participatives se sont multipliées (Anadón, 2007), notamment à partir d'initiatives de chercheurs impliqués dans des formations professionnalisantes en éducation. Un des modèles recevant une attention croissante est celui de l'approche collaborative, constituée d'une démarche de recherche formelle doublée d'un volet de formation qui vise la coconstruction de savoirs professionnels à partir de l'éclairage en contexte des enseignants. Jusqu'à présent, différentes conceptualisations de la démarche de recherche ont été proposées (ex : Desgagné, 2007 ; Morrissette, 2011). Également, des publications ont renseigné le contrat collaboratif qui agit comme un régulateur de la démarche (Descamps-Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, 2012) ou encore les activités réflexives en tant qu'espace de coconstruction de savoirs dans la double logique du développement professionnel et de la recherche (Morrissette, 2012). D'autres ont examiné les façons par lesquelles se coconstruisent des savoirs négociés entre les deux communautés en termes de rapports entre les enseignants et les chercheurs (Desgagné & Bednarz 2005 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010 ; Morrissette & Desgagné, 2009 ; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012).

Dans la foulée de ces différents travaux, et dans celle de la réflexion amorcée par Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz (2007), le Réseau RCPE propose un symposium qui porte plus spécifiquement sur la question du développement professionnel, soit l'un des deux volets de la recherche collaborative, un peu négligé jusqu'à aujourd'hui notamment en termes d'efforts de conceptualisation. Certaines communications interrogent le dispositif collaboratif en tant que tel : en quoi les activités de coconstruction de savoirs constituent-elles des occasions de développement professionnel pour des enseignants qui souhaitent réfléchir à leurs pratiques évaluatives (e.g. Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012)? D'autres questionnent les rôles de chacune des parties impliquées, leur évolution dans des dynamiques négociées. Par exemple, quelle est la part de la contribution des enseignants à leur formation continue, et comment évolue-t-elle en cours de démarche ? Comment leurs propres préoccupations affectent-elles l'objet ? Comment les enseignants se l'approprient-ils en regard de leur besoin de développement professionnel? Également, quels processus de médiation le chercheur met-il en place dans une offre de complémentarité des expertises pour mobiliser des enseignants dans une perspective émancipatrice ? Comment négocie-t-il la tension entre une approche plus normative des pratiques évaluatives, en relation avec sa connaissance de la recherche, et une approche plus compréhensive, sensible aux contingences de leur mise en œuvre en classe ? Au-delà de la description de recherches collaboratives (forme, types d'acteurs, contexte, outils conceptuels et pratiques, temporalité) et des activités réflexives visant le développement professionnel, les communications proposent une analyse des contributions

Depuis une quinzaine d'année, les recherches participatives se sont multipliées (Anadón, 2007), notamment à partir d'initiatives de chercheurs impliqués dans des formations professionnalisantes en éducation. Un des modèles recevant une attention croissante est celui de l'approche collaborative, constituée d'une démarche de recherche formelle doublée d'un volet de formation qui vise la coconstruction de savoirs professionnels à partir de l'éclairage en contexte des enseignants. Jusqu'à présent, différentes conceptualisations de la démarche de recherche ont été proposées (ex : Desgagné, 2007 ; Morrissette, 2011). Également, des publications ont renseigné le contrat collaboratif qui agit comme un régulateur de la démarche (Descamps-Bednarz, Desgagné, Maheux, & Savoie-Zajc, 2012) ou encore les activités réflexives en tant qu'espace de coconstruction de savoirs dans la double logique du développement professionnel et de la recherche (Morrissette, 2012). D'autres ont examiné les façons par lesquelles se coconstruisent des savoirs négociés entre les deux communautés en termes de rapports entre les enseignants et les chercheurs (Desgagné & Bednarz 2005 ; Ducharme, Leblanc, Bourassa & Chevalier, 2007 ; Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010 ; Morrissette & Desgagné, 2009 ; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012).

Dans la foulée de ces différents travaux, et dans celle de la réflexion amorcée par Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz (2007), le Réseau RCPE propose un symposium qui porte plus spécifiquement sur la question du développement professionnel, soit l'un des deux volets de la recherche collaborative, un peu négligé jusqu'à aujourd'hui notamment en termes d'efforts de conceptualisation. Certaines communications interrogent le dispositif collaboratif en tant que tel : en quoi les activités de coconstruction de savoirs constituent-elles des occasions de développement professionnel pour des enseignants qui souhaitent réfléchir à leurs pratiques évaluatives (e.g. Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona, 2012)? D'autres questionnent les rôles de chacune des parties impliquées, leur évolution dans des dynamiques négociées. Par exemple, quelle est la part de la contribution des enseignants à leur formation continue, et comment évolue-t-elle en cours de démarche ? Comment leurs propres préoccupations affectent-elles l'objet ? Comment les enseignants se l'approprient-ils en regard de leur besoin de développement professionnel ? Également, quels processus de médiation le chercheur met-il en place dans une offre de complémentarité des expertises pour mobiliser des enseignants dans une perspective émancipatrice ? Comment négocie-t-il la tension entre une approche plus normative des pratiques évaluatives, en relation avec sa connaissance de la recherche, et une approche plus compréhensive, sensible aux contingences de leur mise en œuvre en classe ? Au-delà de la description de recherches collaboratives (forme, types d'acteurs, contexte, outils conceptuels et pratiques, temporalité) et des activités réflexives visant le développement professionnel, les communications proposent une analyse des contributions des deux parties en cause dans un processus de formation, de la négociation continue de ces contributions dans le cadre de relations dialectiques et constructives entre des praticiens et des chercheurs-formateurs. Elles contribuent à un effort de formalisation – voire de modélisation – de la collaboration dans une optique de formation impliquant deux communautés de pratique.

Si ces questions ont parfois été abordées dans le cadre d'événements organisés par le Réseau RCPE, elles sont pour la première fois au centre d'un symposium. Ainsi, celui-ci permettra de partager et de confronter différents points de vue à propos du développement professionnel dans la recherche collaborative dans le champ des pratiques évaluatives. Centré sur la formation continue, il permettra également de faire des liens avec la formation initiale et d'opérer une mise en perspective des pratiques de recherche.

## Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les acteurs engagés dans le processus ?

Catherine Van Nieuwenhoven, Stéphane Colognesi,  
Rudy Watthiez & Eric Bothy

Peu de balises structurent les rôles attendus des maîtres de stage permettant une pratique d'accompagnement et d'évaluation cohérente et harmonisée entre les deux lieux de formation (Gervais et Corrèa-Molina, 2005 ; Malo, 2011 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). L'objectif de la recherche est d'identifier les besoins des maîtres de stage et les actions prioritaires à mettre en place pour développer davantage de professionnalisme dans l'accompagnement et l'évaluation des pratiques des futurs instituteurs.

La contribution proposera un essai de modélisation des ingrédients d'une recherche collaborative sur base de l'expérience menée, de l'émergence du projet aux effets attendus auprès des deux communautés en présence. Les spécificités des outils utilisés, les contributions spécifiques des acteurs, les conditions et limites d'une telle recherche ainsi que les balises à poser seront également questionnés. Parallèlement, il s'agira de mesurer en quoi la dynamique de recherche proposée constitue un levier de développement professionnel pour les acteurs engagés dans le processus.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 9

## Tensions au cœur d'une certaine conception de l'accompagnement dans le cadre de recherches collaboratives sur l'évaluation formative

Joëlle Morrissette & Ben Diédhiou

De plus en plus, la formation offerte aux enseignants qui ont déjà une expertise professionnelle s'ouvre à des démarches collaboratives, misant sur leurs savoirs en contexte (Schön, 1983), en rupture avec les modèles de formation traditionnels conçus sur la base d'une conception applicationniste. Or, même si ces démarches innovantes misent sur la complémentarité des expertises entre chercheur/formateur et praticiens (Desgagné, 2001; Morrissette, 2013), il n'est toujours pas évident que les enseignants s'y inscrivent d'emblée: les enjeux et intérêts de la communauté professionnelle ne convergent pas toujours avec ceux de la communauté scientifique, et les rapports dyssémitriques dus aux différences de capital social mettent à mal ce type de recherche/formation. Ce sont ces dynamiques que nous souhaitons ici exposer, sous l'angle des tensions inhérentes à ce type de démarches. Pour ce faire, nous prendrons appui sur deux recherches collaboratives ayant porté sur les manières de faire l'évaluation formative d'enseignants: l'une conduite au Sénégal auprès de 14 enseignants de français œuvrant dans un lycée (Diédhiou, 2011-2013), l'autre au Québec auprès de 10 enseignantes du primaire (Morrissette, 2010-2013). À partir d'une co-analyse des pratiques s'étant réalisée lors d'entretiens de groupe conduits sur chacun de ces terrains, nous examinons comment le chercheur/formateur et les praticiens négocient leurs «positions de savoir» (Darré, 1999) en cours de démarche. Nous examinons également comment l'accompagnement compréhensif et flexible offert vient aplanir certaines tensions, dans la perspective d'un rapprochement des deux communautés, au profit de la production de savoirs professionnels négociés sur l'évaluation formative (Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012; Morrissette & Legendre, 2012).

## La construction de savoirs référentiels en évaluation : enjeux pour un co développement professionnel en contexte de formation continue

Isabelle NIZET & Julie Lyne LEROUX

Dans le cadre de deux projets de formation continue développés avec des enseignants de l'éducation des adultes, d'une part et des conseillers pédagogiques du secteur collégial, d'autre part, nous présentons deux démarches de construction collaborative de savoirs référentiels (Buysse, 2011) en évaluation. Chaque équipe de professionnels devant produire un dispositif de formation en évaluation pour des pairs ou des enseignants, la dimension conceptuelle des savoirs s'est avérée un enjeu de formation à propos duquel les besoins, les postures, les contributions ont révélé une asymétrie importante entre les participants et la chercheuse de chaque groupe. L'hypothèse de travail des deux groupes semblait être que les savoirs conceptuels sont traités automatiquement lorsqu'on aborde des savoirs pratiques, ce qui rend facultative la nécessité de s'y former de manière explicite. Dans le contexte de l'éducation des adultes, bien qu'elle ne soit pas a priori considérée comme nécessaire par les participants, la construction de savoirs conceptuels a été privilégiée et co analysée à l'aide d'un modèle conçu pour ce cadre (Nizet, 2013) et réinvesti par le groupe. En enseignement collégial, des plans de formation élaborés par les conseillères pédagogiques, bien que fondés sur une formation conceptuelle co planifiée avec la chercheuse, ne rendent pas visibles ces savoirs, qui semblent donc, a posteriori, ignorés. Ces constats nous amènent à questionner l'étape de la conceptualisation de savoirs professionnels dans le cadre de formations continues visant un rehaussement de compétences professionnelles et à comprendre en quoi elle constitue ou non pour les participants un passage crucial dans leur développement professionnel. Nous décrivons la scénarisation des trajets d'action, de formation, de recherche (Leroux, Boyer et Striganuk, 2013) et explorerons les pistes qu'offre un modèle d'accompagnement privilégiant l'étaillage (Vial et Capparas Mencacci, 2007) dans ce contexte. Nous concluons par une réflexion sur les enjeux liés à la posture des chercheuses-formatrices.

Jeu

Symposium 9

## Interdépendance entre le personnel scolaire et le chercheur pour l'appropriation de nouvelles pratiques en évaluation formative

**Sylvie C. Cartier, Aline Boulanger, Julie Arseneault, Éliane Mourad, Manal Raoui & Thaïs Guertin-Baril**

La présente proposition de communication concerne une recherche-action réalisée en collaboration entre une commission scolaire et l'Université de Montréal qui est en cours depuis 2006. La finalité est triple, soit de mieux comprendre : 1) l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage où ils ont à autoréguler leur apprentissage, ici l'apprentissage par la lecture (APL), 2) le soutien à leur apporter afin de favoriser leur réussite scolaire et 3) l'accompagnement à offrir aux enseignants afin qu'ils s'approprient de nouvelles pratiques en contextes authentiques, notamment en évaluation formative.

Cette collaboration est issue d'une demande d'un regroupement de coordonnateurs à l'enseignement de commissions scolaires qui consistait à former les conseillers pédagogiques sur l'APL afin qu'ils accompagnent le développement professionnel en lecture des enseignants. Dans le respect des rôles et responsabilités de chacun, il a été convenu que cette collaboration était réalisée dans le cadre d'une recherche-action impliquant la chercheuse et son équipe, les coordonnateurs et les conseillers pédagogiques dans les premières étapes. Dans les étapes subséquentes, les directions d'école et les enseignants ont intégré le groupe de collaborateurs. De plus, afin de contribuer à l'appropriation de pratiques scolaires authentiques, la démarche collective de résolution de problème a été retenue, en sollicitant les différentes expertises de tous, structurée autour de regroupements variés de participants (p. ex., tous, chercheur-CP-coordonnateurs, CP-enseignants).

La présente communication traitera des quatrième et cinquième étapes (2010-2012; 2013-2014) de cette collaboration. Elle poursuivra l'objectif de présenter les éléments d'interdépendance entre le personnel scolaire, le chercheur et son équipe pour l'appropriation de nouvelles pratiques authentiques en évaluation formative visant ultimement à favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre. Les résultats montrent les apports et les enjeux d'une telle interdépendance au regard du développement professionnel des participants.

## Quand de nouvelles pratiques d'évaluation en classe se rencontrent avec des connaissances scientifiques qui émergent

Marcelo Giglio & Patricia Rothenbühler

Dans cette contribution, nous analysons un dispositif prédire, agir et observer (Giglio & Perret-Clermont, 2012; Giglio, 2013). L'enseignante et le chercheur, coauteurs de cet article, ont préparé une leçon dans laquelle l'enseignante engage ses élèves (6-8 ans) dans la rédaction d'une devinette et la création d'un dessin qui seront présentés ensuite à d'autres élèves. L'observation de l'enseignante est enrichie par une discussion réflexive avec la classe sur les manières de créer et de collaborer entre élèves comme préparation à l'autoévaluation de l'élève. Nous réexaminons les différentes étapes de cette recherche collaborative. L'objet de cette étude est de mieux comprendre le continuum entre l'observation de l'enseignant lors de la tâche créative des élèves et la guidance de la discussion métaréflexive avec la classe. L'enseignante et le chercheur (les deux auteurs de cette communication) présentent ce qu'ils ont appris, les méthodes de coanalyse ainsi que la manière dont la recherche et la pratique se rencontrent.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 9

## Les épreuves externes comme soutien au développement professionnel des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation certificative : les apports d'une recherche participative

Walther Tessaro

Cette communication présentera une recherche participative qui implique des enseignants du cycle moyen de l'école primaire genevoise (élèves de 8 à 12 ans). Cette recherche porte sur l'élaboration de contrôles écrits certificatifs et la correction des productions d'élèves en français (production écrite) et en mathématiques (résolution de problèmes). Trois volets structurent le dispositif de recherche (Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux & Morales, 2012), articulant des observations des pratiques de notation des enseignants et une pratique de « modération sociale » (Addie, Klenowski & Wyatt-Smith, 2012). Celle-ci vise à offrir des conditions de discussion et de confrontations de jugements professionnels sur des travaux authentiques d'élèves, entre enseignants et avec des formateurs-chercheurs. Dans une perspective de développement professionnel, l'objectif est de co-construire des repères partagés et des consensus évaluatifs afin d'améliorer la fiabilité et la validité des évaluations certificatives et pronostiques élaborées par les enseignants (Harlen, 2007).

A partir des documents produits par les enseignants et ceux proposés par les formateurs-chercheurs, ainsi que des verbalisations en cours de correction et des échanges lors de la modération sociale, nous examinerons le rôle des épreuves externes comme référents dans le choix des objectifs et des types de tâches proposés par les enseignants dans l'élaboration de leurs propres épreuves, ainsi que lors des processus de jugements évaluatifs débouchant sur la mise de notes. Nous soulèverons dès lors les enjeux que ces référents soulèvent pour le développement professionnel des enseignants.



## EVADIDA - La question des « objets » d'évaluation dans les différentes disciplines

Muriel Briançon & Jean-François De Pietro

Que ce soit pour l'enseignement-apprentissage ou pour l'évaluation, se pose la question des « contenus », bien sûr, mais aussi des « types d'objets » que l'on choisit d'enseigner, faire apprendre, évaluer : compétences, connaissances, capacités, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, voire sans spécification particulière objectifs. Les termes utilisés par les différents auteurs, les différentes écoles et les différentes disciplines ne coïncident pas toujours, ce qui soulève de nombreuses questions qui, à l'interface entre didactique et évaluation, nous paraissent d'un intérêt évident : comment et en quels termes, les différentes disciplines définissent-elles leurs (types d')objets ? Il s'agira dans ce symposium, de s'interroger sur la légitimité des objets d'évaluation, leurs spécificités disciplinaires dans une perspective d'évaluation mais aussi didactique. Enfin, à travers des contributions qui examinent les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation dans différents contextes, nous nous demanderons notamment si les (types d')objets enseignés et/ou à enseigner sont – et doivent nécessairement être – les mêmes que les (types d')objets évalués et/ou à évaluer.

Premièrement, deux contributions discutent la légitimité des objets d'évaluation envisagés comme compétences par rapport au contexte et à la discipline auxquels ils sont rattachés. En philosophie, M. Briançon questionne l'évaluation de trois « objets » ou capacités philosophiques de base (problématiser, conceptualiser, argumenter) dans le cadre d'une approche par compétences pour montrer que ses effets et son présupposé sont contraires à l'éthique.

L'éthique devient elle-même une compétence enseignée en formation des conseillers principaux d'éducation, posant de sérieux problèmes d'évaluation. J.-F. Dupeyron clarifie conceptuellement le trio évaluation-compétence-éthique et analyse ce qui se joue dans la compétence éthique pour en déduire de possibles objets et procédures d'évaluation.

Puis, trois contributions interrogent un même objet, la compréhension écrite, au regard de son enseignement, apprentissage et évaluation.

Constatant que la compréhension de textes est bien souvent enseignée et évaluée avec le même outil – le questionnaire –, S. Rodriguez-Smith et R. Goasdoué se demandent si l'enseignement de cette compétence ne se réaliserait pas très largement sur un mode uniquement évaluatif en cycle 3 de l'école primaire.

Dans le domaine du français en contexte scolaire en Suisse francophone, J.-F. de Pietro, M. Roth et V. Sánchez Abchi discutent des différents types d'objets qui sont enseignés et – peut-être – évalués et qui figurent dans le Plan d'Etudes Commun (2010) pour l'enseignement, et en proposent une modélisation.

S'intéressant aux rapports entre les objets enseignés et évalués en compréhension de l'écrit en 5e année de primaire à l'école algérienne, Z. Haroun montre avec une approche systémique le décalage de l'évaluation des compétences concernées par rapport au caractère interactif des différentes mobilisations lors du processus interprétatif.

Enfin, deux contributions nous plongent dans les pratiques effectives enseignantes en distinguant les objets prescrits et ceux qui sont effectivement mobilisés.

J.-L. Jadoulle et X. Stevens montrent, dans l'enseignement de l'histoire, un glissement progressif de l'énoncé de savoirs et savoir-faire vers celui de compétences dans les curricula récemment introduits en Belgique francophone et font l'hypothèse d'une évolution dissymétrique entre les objets d'évaluation et les objets d'enseignement en histoire.

Les pratiques professionnelles et l'agir évaluatif des enseignants sont au cœur de la contribution de R. Pasquini qui s'intéresse à l'écart entre les objets prescrits et ce qu'en font les enseignants, ainsi qu'à la compréhension qu'ils ont des objets qu'ils sont amenés à enseigner et surtout, à évaluer.

Ces communications, qui questionnent d'une manière renouvelée les notions d'objet et de compétence, ainsi que l'interdisciplinarité et la transversalité de certains de ces objets d'évaluation, seront discutées par A. Fagnant. Elles soulèvent notamment, dans une perspective didactique voire anthropologique, la question de la légitimité des objets à prendre en compte dans l'enseignement d'abord puis dans l'évaluation et dans la société.

## Évaluation et approche par compétences en philosophie : Réflexions à partir d'une étude comparative menée en Licence des Sciences de l'Éducation

Muriel Briançon

L'apprentissage du philosophe est aujourd'hui influencé par l'approche par compétences que Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, s'efforce d'opérationnaliser. Celle-ci impliquerait notamment l'appropriation par l'élève de trois « objets » ou « capacités philosophiques de base » (la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. La tentation d'une évaluation-mesure et/ou d'une évaluation-gestion de ces objets apparaît d'autant plus irrésistible pour le formateur qu'elle semble simple à mettre en œuvre. Pourtant l'approche par compétences appliquée au philosophe est controversée et pose la question de l'évaluation. L'approche par compétences est-elle alors vraiment légitime pour l'apprentissage du philosophe ? Une expérience comparant deux Unités d'Enseignement de Philosophie de l'éducation en Licence au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université d'Aix-Marseille, la première 100% en présentiel, la seconde 100% en ligne, permet un questionnement exploratoire par une approche qualitative des liens entre l'évaluation et la mise en œuvre de l'apprentissage du philosophe avec une approche par compétences. Nos résultats permettent de mieux cerner le rapport des étudiants en philosophie à l'évaluation, l'impact des modalités d'évaluation sur la mobilisation et le ressenti des étudiants, l'utilité d'un exercice d'évaluation formatrice et les conditions éthiques de l'évaluation en philosophie. Au-delà de ces quelques résultats, notre enquête pose surtout des questions sur l'influence de la présence du formateur-philosophe sur le rapport des apprentis-philosophes à l'évaluation, sur le paradoxe d'un apprentissage du philosophe sous contrainte évaluative, sur les gestes professionnels du formateur au regard des angoisses liées à l'évaluation, sur l'évaluation comme outil pour apprendre à philosopher ainsi que sur la possibilité d'évaluer les processus de pensée d'autrui. Ces questionnements croisés Evaluation-Philosophie posent des jalons pour un rapprochement entre la didactique de la philosophie et la pensée de l'évaluation.

Jeu

Symposium 10

## L'évaluation de la compétence éthique

Jean-François Dupeyron

Le cahier des charges de la formation des maîtres de l'école française définit depuis 2006 une «compétence éthique» qui est actuellement formulée ainsi dans le Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

Sa formulation a consigné en un seul champ des habiletés diverses, certaines reliées à l'engagement éthique de l'acteur, d'autres à sa responsabilité juridique, d'autres encore à un ancrage déontologique qui souffre par ailleurs d'une absence de codification. Il va sans dire que l'évaluation de cette compétence, qui est censée être faite dès les épreuves de recrutement, pose de sérieux problèmes. Quels sont les objets visés par cette évaluation ?

L'institution scolaire a très partiellement répondu à cette question en posant un cadre assez souple pour les épreuves comportant un jugement sur la maîtrise supposée de la compétence éthique. Nous souhaitons aller plus loin en examinant conceptuellement le trio composé par les termes évaluation, compétence et éthique. En complément de cette clarification conceptuelle, nous utiliserons notre recherche en cours sur l'expérience de construction éthique des conseillers principaux d'éducation (par le biais d'entretiens compréhensifs), afin de mieux comprendre ce qui se joue dans la compétence éthique et donc d'en déduire de possibles objets et procédures d'évaluation.

Les notions d'éthique appliquée et de code déontologique encadreront ce travail.

## L'évaluation de la compréhension par des questionnaires : des questions pour apprendre, pour comprendre, pour attester ?

Sabine Rodriguez-Smith & Rémi Goasdoué

La compréhension de textes est la matière scolaire la plus évaluée et la moins enseignée. Il semblerait même que l'évaluation serve d'enseignement. La compréhension de textes, de même que toutes les tâches dites complexes pose d'emblée la question des objets à enseigner et à évaluer : les enseignants doivent choisir, parmi de nombreux objets d'apprentissage, quels objets et quels outils enseigner en priorité à leurs élèves. Les enseignants se trouvent alors parfois démunis pour attester de la compréhension de leurs élèves et pour les accompagner dans leur appropriation des différentes habiletés nécessaires à la compréhension de textes. À travers nos entretiens d'enseignants de cycle 3, il apparaît que la pratique dominante pour enseigner/évaluer la compréhension est très largement le questionnaire. Ainsi l'enseignement se réaliserait-il très largement sur un mode uniquement évaluatif ? À travers une analyse a priori des questionnaires des évaluations externes de compréhension de textes narratifs, nous essayons de cerner quels types d'objets y sont convoqués. D'après des entretiens d'élèves de CM2, il apparaît en outre que les élèves n'ont pas tous le même rapport au texte et aux questions. Certains ont les clés d'un contrat évaluatif largement implicite. En revanche, les élèves plus faibles ne semblent pas bénéficier des questions « pour enseigner » de la même façon. Les pratiques d'enseignement ne concourent-elles pas alors, à l'insu des enseignants, au renforcement des inégalités scolaires ?

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 10

## Qu'évalue-t-on dans la compréhension écrite ? Réflexions à partir du Plan d'études romand (PER)

Jean-François de Pietro, Murielle Roth &  
Verónica Sanchez Abchi

Notre communication a pour objectif de définir et discuter les différents types d'objets qui sont enseignés et – peut-être – évalués dans le domaine du français, à l'exemple de la compréhension de l'écrit, en Suisse romande et de quelle manière ceux-ci peuvent être situés dans la perspective d'un enseignement visant l'acquisition et le développement de compétences et de connaissances.

L'« espace romand de la formation » vient de se doter d'un plan d'études commun (PER, 2010), qui, en tant que référentiel d'enseignement, mentionne des objectifs et des attentes fondamentales et décrit une progression des apprentissages. Toutefois, il n'explicite pas la nature de ces « objets » (connaissances ? compétences ?...) et ne définit clairement ni ce qu'il faut évaluer ni comment évaluer. Or, il nous semble qu'il est important de clairement distinguer différents types d'objets dans la mesure où – du moins si l'on souhaite prendre la notion de compétence au sérieux – on ne peut les évaluer de la même manière.

Dans notre contribution, il s'agira donc de réinterpréter les contenus du PER, en des objets observables et évaluables dans des activités concrètes. Dans nos analyses, il en découle un modèle qui tente de définir et clarifier le statut et la nature des objets et qui les structure en explicitant les liens entre eux.

La dernière partie de notre réflexion porte sur la manière de concevoir – en contexte scolaire – les compétences et d'envisager l'évaluation de compétences.

Nous aboutissons ainsi à une conception de l'évaluation qui fait une place aux compétences mais qui accorde également une place à d'autres types d'objets à évaluer.

Nous espérons par ailleurs notre approche permette de repenser, dans une perspective didactique, les liens entre évaluation et enseignement.

## Les objets d'enseignement et d'évaluation en compréhension de l'écrit : rupture, discordance ou continuité ?

Zineb Haroun

Cette recherche doctorale se propose, suite à la réforme de l'enseignement du français au primaire, d'examiner les rapports entre les objets enseignés et les objets évalués en compréhension de l'écrit dans des classes de 5e année afin de déterminer leur degré de rupture, de discordance ou de continuité. Au regard des composantes et des dimensions de la compétence en compréhension de texte, il est fort probable que le processus d'enseignement et d'évaluation s'articule autour de compétences de décodage et de compétences linguistiques comme préalables à l'interprétation d'un texte. En privilégiant une conception « étapiste » de l'enseignement de la compréhension, l'évaluation de l'activité de construction du sens d'un texte met en avant dans les épreuves des items qui favorisent une mobilisation parcellaire plutôt qu'interactive des compétences de compréhension de texte. Ce qui est en décalage par rapport au caractère interactif des différentes mobilisations lors du processus interprétatif. Pour rendre compte des objets qui sont au cœur du processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de texte, il est fait appel à une approche systémique afin d'analyser les pratiques d'enseignement et leur lien avec les démarches d'apprentissage des élèves. A travers cette relation, il est question d'une utilisation particulière du concept de curriculum qui recouvre le « que doit-on enseigner » et le « comment enseigner ce quoi à qui ». Le curriculum, où sont définis les savoirs, et les pratiques effectives font l'objet respectivement d'un examen de l'usage dont il est fait de la notion de compétence dans les injonctions officielles et de sa mise en perspective dans ces préconisations et dans les classes. Les premiers résultats sont en faveur d'ambiguïtés définitoires de la composante stratégique et d'un enseignement implicite de la même composante en dépit du recours à certaines caractéristiques de l'enseignement des stratégies de compréhension de texte.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 10

## Évaluer l'évolution de la « culture historique » des élèves au sortir du secondaire

Jean-Louis Jadoulle & Xavier Stevens

Dans un premier temps, la communication mettra en évidence le glissement progressif de l'énoncé de savoirs et de savoir-faire vers l'énoncé de compétences et l'acceptation particulière qui est donnée à ce terme, dans les curricula du cours d'histoire, en Belgique francophone.

Dans un second temps, nous ferons le point sur les résultats d'une recherche empirique portant sur l'évolution des « acquis culturels » en histoire des élèves belges francophones au sortir de l'enseignement secondaire entre 2002 et 2009, soit avant et après l'entrée en vigueur des curricula conçus en termes de « compétences ». Une attention particulière sera accordée à la manière dont la maîtrise de la culture historique a été opérationnalisée en tant qu'objet d'évaluation (connaissance ou compétence). Les performances des élèves seront également présentées. Elles attestent d'une stabilité très marquée avant et après l'entrée en vigueur des curricula conçus en termes de « compétences ». Nous émettrons l'hypothèse que, si les objets d'évaluation ont sensiblement évolué dans le sens d'une plus grande prise en compte de l'impératif des « compétences », les objets enseignés en classe d'histoire relèvent d'abord et avant tout des connaissances, entendues au sens large (savoir et savoir-faire).



## L'évaluation certificative des apprentissages des élèves : une problématique pédagogique ou didactique ?

Raphaël Pasquini

La récente mise en oeuvre du Plan d'Études Romand (PER) pousse les enseignants à interroger leur compréhension des objets d'enseignement/apprentissage qui y sont mentionnés (Rey, 2006). Nous définirons ici l'objet d'enseignement/apprentissage comme une capacité comprenant une dimension générale et spécifique. La première dimension renvoie à l'activité mentale de l'élève (se souvenir, analyser, différencier, etc.). La seconde, au contenu sur lequel porte l'apprentissage visé (Marton et Tsui, 2004). Cette conception débouche sur une série de questions pour l'enseignant : comment comprendre la complexité d'un objet ? Quelles en sont les caractéristiques principales ? Quels processus d'enseignement engager pour permettre aux élèves de se les approprier ? Quels processus d'apprentissage développer ? Et enfin, quelles démarches d'évaluation certificative adopter afin de rendre compte au mieux des acquis des élèves ? Dans notre communication, qui se centrera sur cette dernière interrogation, nous ferons l'hypothèse que toutes les réflexions issues de ces questions ont un impact important sur le développement des pratiques évaluatives certificatives des enseignants. En d'autres termes, nous postulerons que les pratiques évaluatives certificatives sont largement influencées par la compréhension que les enseignants ont des objets d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, et afin de mieux comprendre ces influences, nous montrerons l'importance d'analyser les liens de congruence que l'enseignant construit entre les caractéristiques des objets d'enseignement/apprentissage disciplinaires, les objectifs, les tâches d'apprentissage et les tâches d'évaluation (Anderson, 2002).

Dès lors, nous pensons qu'une des caractéristiques principales de pratiques évaluatives certificatives cohérentes d'un point de vue didactique et pédagogique réside dans une expertise des objets d'enseignement/apprentissage par l'enseignant. Nous exemplifierons nos propos à l'aide de documents tirés d'actions de formation continue et inscrits dans un projet de recherche en cours.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 10



## Développer des pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement des mathématiques

Sylvie Coppé

Ce symposium a pour but de travailler sur des questions qui relèvent de l'évaluation formative en prenant en compte des liens forts avec la didactique (notamment des mathématiques). La notion d'évaluation formative a été introduite en 1967 par Scriven puis reprise par Bloom (1971) en indiquant qu'elle permet à l'élève de remédier à ses erreurs et difficultés avant qu'il ne s'engage dans un processus cumulatif. Fondée sur un fonctionnement rétroactif, elle procure des informations dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression vers des objectifs plus complexes. Dans cette conception, l'erreur de l'élève change de statut. Allal (1988) indique que l'évaluation formative est une partie intégrante du processus d'apprentissage, qu'elle se vit à tout moment de ce processus et qu'elle confère un rôle actif à l'élève dans son engagement dans ses apprentissages. Les travaux plus récents de Black et Wiliam (1998) et Shavelson et al. (2008) considèrent qu'une évaluation est formative lorsque les informations recueillies par l'enseignant sont effectivement utilisées pour répondre aux besoins de l'élève et pour réguler l'enseignement ; ils précisent que l'évaluation formative, qui doit porter sur des savoirs et des savoirs-faire qui ont été enseignés ou qui sont en cours d'enseignement, peut se dérouler à tout moment d'une séance d'enseignement. Il y a un continuum entre des évaluations formelles et planifiées, moins formelles et dans l'interaction et « on the fly ». Là encore, la notion de feedback est centrale.

Enfin Asch et Levitt (2003) concluent des études réalisées avec des enseignants que l'intégration des pratiques d'évaluation formative est un levier pour faire évoluer les pratiques enseignantes notamment par une meilleure prise en compte des apprentissages des élèves de manière individuelle et collective.

En partant de ces études, nous tenterons de déterminer comment, à quelles conditions et sous quelles formes mettre en place des dispositifs d'évaluation formative dans les séances de classe ordinaires ou dans le cadre des démarches d'investigation. Nous utiliserons pour cela les travaux faits dans le projet de recherche européen ASSIST ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education) et dans le projet ANR NéoPréval (Nouveaux Outils pour de nouvelles Pratiques d'éVALuation et d'enseignement en mathématiques). Nous accorderons une place particulière à l'étude des feedbacks. Enfin, nous élargirons les questions prenant en compte le point de vue de la formation en étudiant les possibilités et les effets de l'utilisation des études sur l'évaluation en formation des maîtres.

## Quels effets de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves en classe de mathématiques ? Une analyse des régulations dans une approche de « l'apprentissage situé »

Céline Lepareur

Nous nous intéressons à la pratique de l'évaluation formative en classe de sciences et aux effets qu'elle est susceptible de produire sur la régulation des apprentissages des élèves. Nous considérons que l'évaluation est formative si les informations qu'elle produit sont utilisées par les enseignants et les élèves pour modifier leur activité (Bell & Cowie, 2001). Cette approche implique un questionnement, d'une part, sur l'élève à travers l'étude du fonctionnement de ses processus métacognitifs à l'oeuvre lors de l'exécution d'une tâche et, conjointement, les situations d'enseignement et d'apprentissage. Nous nous inscrivons dans une perspective de l'« apprentissage situé » (Mottier-Lopez, 2012) pour nous permettre d'appréhender la relation constitutive entre situations d'apprentissage et régulation.

Nous présenterons l'analyse réalisée pour une même séance de mathématiques filmée à deux reprises à un an d'intervalle. L'analyse de la première séance s'intéressera à l'évaluation formative pratiquée par l'enseignante telle qu'elle la conçoit dans sa pratique quotidienne. La seconde correspondra à la mise en oeuvre de cette même séance après y avoir apporté des modifications. Ces dernières sont issues d'un travail collaboratif entre enseignants, chercheurs et didacticiens dans le cadre du dispositif LéA (Lieux d'Education Associés).

Puisque nous nous intéressons à la régulation des apprentissages en contexte scolaire, nous analyserons la régulation en tant qu'« interaction entre l'élève et les ressources sociales et matérielles de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage » (Mottier-Lopez, 2012, p. 27). En nous appuyant sur la théorie de l'autorégulation de Carver & Scheier (1998), nous dégagerons les effets produits par différents outils d'évaluation formative sur les processus d'autorégulation. La communication présentera d'abord un état des lieux des recherches à propos de la régulation des apprentissages et de l'évaluation formative. Elle proposera ensuite un cadre méthodologique pour leur analyse : des exemples tirés des observations seront donnés pour justifier ces cadres d'analyse.

## Evaluation formative dans le cadre d'activités de démarche d'investigation à l'appui de narrations de recherche : Le cas de l'heure de développements en mathématiques au cycle d'orientation de Genève

**Pierre-François Burgermeister, Maud Chanudet, Michel Coray, Sylvia Coutat, Jean-Pierre Guex, Laurence Merminod, K. Northcott, & J-L Dorier**

Dans le secondaire 1 genevois, les élèves à profil « scientifique » de la classe de 10e (grade 8 – âge 13/14 ans) bénéficie d'une heure hebdomadaire dite de développements des mathématiques consacrée à des activités de démarche d'investigation en mathématiques. Or cette heure indépendante de l'enseignement « ordinaire » doit donner lieu à deux évaluations par trimestre au moins.

Pour répondre à cette demande institutionnelle, il a été choisi de centrer l'évaluation sur le dispositif de la narration de recherche.

La pratique de la narration de recherche pose plusieurs difficultés, dont deux en quelque sorte opposées :

- Faible niveau langagier des élèves d'élèves de 13-14 ans, en particulier dans un contexte multiculturel comme souvent à Genève.
- Risque de développer des capacités à « raconter pour raconter », tout en oubliant la pertinence mathématique de la recherche ou son objectif (but du problème).

Pour éviter ces écueils et permettre d'établir avec les élèves un contrat qui prenne également en charge la question de l'évaluation des narrations de recherche dans une visée de tendance formative, nous avons travaillé à la constitution d'une grille d'évaluation à fournir en début d'année aux élèves et destinée à devenir un outil commun pour l'enseignant et les élèves, pour apprendre à travers la narration de recherche à mieux résoudre des problèmes de mathématiques.

Dans notre communication nous montrerons comment nous avons conçu cette grille et, à l'appui de quelques exemples de narrations d'élèves, nous tenterons de montrer également comment cet outil peut permettre d'éviter certains des écueils évoqués plus haut.

## Quelles conditions mettre en place pour favoriser des pratiques d'évaluation formative adaptées à des besoins d'apprentissage des élèves en algèbre élémentaire ?

Julia Pilet

Nous abordons la question de l'évaluation formative sous l'angle de la didactique des mathématiques en considérant les liens étroits qu'elle entretient avec les contenus mathématiques et leurs processus d'apprentissage. Nous interrogeons les conditions à mettre en place du point de vue du choix des situations et des feedbacks pour favoriser des pratiques d'évaluation formative adaptées à des besoins d'apprentissage repérés des élèves.

En considérant que la fonction d'amélioration des apprentissages en cours d'enseignement, nous situons l'évaluation formative (Bodin, 1997 ; Perrenoud, 1997) dans un processus global d'évaluation. L'évaluation diagnostique y occupe alors une place centrale pour repérer des besoins d'apprentissage des élèves dans le domaine mathématique considéré et adapter en conséquence la nature des aides à apporter par l'enseignant (Charnay, 1997) et plus globalement les situations d'apprentissages. Nous considérons les feedbacks produits par l'enseignant dans une suite d'interactions organisées relativement aux objectifs mathématiques visés et au contrat didactique mis en place.

Pour illustrer nos propos, nous utilisons les travaux de recherche du projet PépiMeP (Delozanne et al., 2010 ; Grugeon et al., 2012) qui se poursuit actuellement au sein du projet ANR Néopraéval. Ils portent notamment sur la conception et la diffusion d'outils d'évaluation diagnostique et de régulation de l'enseignement (Pilet, 2012) pour aider les enseignants à gérer la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans leur classe en algèbre élémentaire en fin de collège. Nous revenons sur les conditions à mettre en place concernant la mise en oeuvre de ces outils et les aides à apporter par l'enseignant pour qu'ils participent à une évaluation formative des apprentissages.

## De l'évaluation des élèves à la formation des enseignants : une expérimentation sur les nombres et le calcul en sixième (grade 6)

Jean-François Chesné

Depuis 25 ans en France, des évaluations standardisées font apparaître des constats récurrents et nous renseignent en particulier dans quelle mesure les élèves acquièrent certaines connaissances en mathématiques en fin d'école primaire. Nous nous interrogeons sur les apports de ces évaluations pour l'enseignement, en nous demandant comment intégrer leurs résultats de type macroscopique dans les pratiques quotidiennes des enseignants au début du collège afin qu'ils développent notamment des pratiques d'évaluation formative favorisant les apprentissages des élèves. Après avoir formulé des hypothèses sur l'origine de ces constats, nous avons conçu et mis en place un dispositif expérimental de formation d'enseignants de collège PACEM (Projet pour l'acquisition de compétences par les élèves en mathématiques) dans lequel les évaluations standardisées ont un double statut, à la fois porteuses d'informations et outils de formation. La visée explicite de ce dispositif est l'amélioration des acquis des élèves des enseignants formés, dans le domaine des nombres et du calcul.

Nous avons utilisé la théorie de l'activité et des outils de didactique des mathématiques que nous avons adaptés (Robert & Rogalski, 2002) pour formuler un certain nombre d'hypothèses de formation sur le calcul mental. Puis nous avons exploré comment le dispositif a été mis en oeuvre, en analysant a posteriori le potentiel de formation des résultats d'un pré-test standardisé ad hoc. Enfin, grâce à un protocole spécifique d'évaluation, nous avons analysé les résultats de l'expérimentation, positive à bien des égards, en comparant les résultats des élèves impliqués et des élèves de groupes témoins.

Dans notre communication, nous présenterons succinctement l'ensemble du dispositif de l'expérimentation PACEM en mettant un accent sur l'utilisation des évaluations standardisées dans la formation des enseignants. Puis, nous exposerons en particulier comment quelques items ont été exploités au cours de cette formation, et quelles pistes possibles ont été proposées aux enseignants pour enrichir leurs pratiques.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 11

## Développer les pratiques d'évaluation formative pour les professeurs de mathématiques et sciences

Sylvie Coppé, Florence Le Hebel,  
Pascale Montpied & Andrée Tiberghien

En France actuellement, il semble que les pratiques des enseignants en matière d'évaluation formative soient assez peu développées. Les évaluations sommatives restent prépondérantes même si depuis 2005, il y a une volonté institutionnelle de développer l'évaluation par compétences et qu'il a été introduit dans les programmes le socle commun de connaissances et de compétences.

Dans cette communication, nous présenterons les premiers résultats produits dans le cadre du projet de recherche européen ASSIST ME (Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education). Ce projet a pour objectif d'analyser l'influence de nouveaux dispositifs d'évaluations formatives en lien avec les évaluations sommatives dans le cadre de démarches d'investigations, sur les apprentissages et les pratiques enseignantes en sciences, mathématiques et technologie.

Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse rapide de travaux sur l'évaluation formative qui montrent que celle-ci peut se dérouler sur la durée des séquences de classe, qu'elle peut être formelle ou informelle, qu'elle intervient au cours des interactions entre un/des élève(s) et le professeur, que la notion de feedback, donné à l'élève par l'enseignant mais aussi par l'élève à l'enseignant, est un point clé pour pouvoir ensuite entamer un processus de régulation qui devrait aboutir à une évolution (changement, rectification, élargissement des connaissances des élèves). Puis nous présenterons les questions de recherche portant d'une part sur les effets des feedbacks à la fois sur les élèves et les professeurs et d'autre part, sur les impacts du travail sur les évaluations formatives sur les pratiques ordinaires. Après avoir donné quelques indications sur l'architecture du projet (organisation des groupes de travail), nous terminerons par de premières analyses réalisées sur des séances de mathématiques et sciences dans lesquelles différents types et méthodes d'évaluation formatives auront été mis en place dans des classes avec des enseignants volontaires.



## Outils didactiques pour la conception et l'analyse de dispositifs d'évaluation en mathématiques

Nadine Grapin, Nathalie Loye & Nathalie Sayac

À l'école, au collège ou au lycée, l'évaluation des élèves en mathématiques est devenue une question centrale aussi bien pour les enseignants, que pour les parents ou les institutions. Pourtant, les chercheurs en didactique des mathématiques ont tardé à s'engager dans des recherches autour de cette question, car même si Chevallard (1986) avait indiqué que son regard d'anthropologue didacticien lui faisait percevoir les « faits d'évaluation » comme des objets potentiels d'étude. Une dizaine d'années plus tard, Bodin (1997) déplorait encore le « peu de recherches en didactique des mathématiques qui prennent en compte l'existence des faits d'évaluation [...] et le peu de recherches sur l'évaluation qui prennent en compte la spécificité des savoirs en jeu ». À partir de notre connaissance des frontières qui séparent le champ de la didactique de celui de l'évaluation en mathématiques, nous posons l'hypothèse qu'il en va de même dans bien des disciplines.

Aujourd'hui toutefois, nous constatons un rapprochement des chercheurs autour de l'évaluation en mathématiques, que ce soit en amont des apprentissages ou en aval, autour d'évaluations externes nationales ou internationales ou d'évaluations dans les classes. Les travaux développés peuvent porter aussi bien sur des connaissances spécifiques (Fagnant, 2005), que sur des compétences de différents niveaux (Artigue et Winslow, 2010 ; Schneider, 2004) ou des performances. Les outils développés dans le cadre de ces recherches visent par exemple à élaborer des évaluations diagnostiques pour la classe ou les institutions (Grugeon, 1997 ; Loye et al., 2011), ou encore à analyser des évaluations externes ou internes nationales ou internationales (Deblois, Freiman et Rousseau, 2007; Dierendonck et Fagnant 2012 ; Grapin et Sayac, 2013). Ils débouchent souvent sur la mise en place de parcours d'enseignement différenciés (Pilet, 2012) ou sur des évolutions au niveau des politiques éducatives. En parallèle à ces travaux se trouvent également des chercheurs qui étudient les pratiques évaluatives des enseignants en mathématiques (Vantourout, 2004) ou qui se préoccupent de la formation des enseignants autour de ces pratiques. Toutes ces études reposent sur la nécessité de combiner regards didactique et évaluatif.

Ce symposium a pour vocation de réunir les chercheurs autour de la question de l'évaluation des apprentissages en mathématiques ou dans tout autre discipline et plus particulièrement sur les outils spécifiques reposant sur des considérations didactiques et conçus pour :

- mettre en œuvre des évaluations externes ou internes,
- réguler les apprentissages des élèves ou mettre en place des parcours différenciés,
- analyser les pratiques d'évaluation des enseignants ou faire évoluer ces pratiques.

## Est-il possible de cibler les acquis et les faiblesses des élèves face à la résolution de problèmes arithmétiques dans le cadre d'une évaluation externe non certificative ?

Isabelle Demonty & Annick Fagnant

La Fédération Wallonie-Bruxelles propose chaque année une évaluation externe non certificative dans une discipline ciblée. La présente communication s'intéresse à l'épreuve proposée en 2014 en cinquième année primaire (grade 5) dans le domaine de la résolution de problèmes arithmétiques. Élaborée en référence aux prescrits légaux (référentiels de compétences), cette épreuve a tenté de tenir compte d'un certain nombre de résultats de recherches portant sur la résolution de problèmes arithmétiques.

Cherchant à trouver un équilibre entre les prescrits légaux qui décomposent (à outrance ?) la démarche de résolution et la littérature de recherche qui met en évidence la non linéarité et l'interrelation entre les processus à l'œuvre en résolution de problèmes (Coppé & Houdement, 2002 ; Julo, 1995 ; Verschaffel & De Corte, 2008), l'épreuve évalue les acquis et les faiblesses des élèves dans deux types de tâches : d'une part, des tâches spécifiques centrées sur un aspect particulier de la démarche de résolution énoncé dans le référentiel et, d'autre part, des tâches « globales » demandant aux élèves de résoudre un problème sans mettre le focus sur un aspect particulier de la démarche.

Notre communication présente ce double regard sur les résultats d'un échantillon représentatif d'environ 3000 élèves, en apportant des éléments de réponse aux deux questions suivantes : comment les élèves compétents face à la résolution de problèmes réussissent-ils les tâches spécifiques ? Leur(s) profil(s) face à ces tâches spécifiques est-il contrastés par rapport au(x) profil(s) des élèves les moins compétents ?

Au-delà des résultats discutés, le regard porté par notre contribution vise à apporter des éléments susceptibles d'éclairer la question d'une tension liée à la nécessité de concevoir des épreuves diagnostiques conformes aux prescrits légaux, qui tiennent eux-mêmes peu compte des avancées des recherches menées dans le domaine de l'apprentissage de la résolution de problèmes arithmétiques.

## Résultats PISA 2012 à la loupe : analyse qualitative des réponses d'élèves luxembourgeois en mathématiques et pistes didactiques

Joelle Vlassis, Sylvie Gamo &  
Jos Bertemes

Au Luxembourg, les analyses de l'étude PISA 2012 présentent des constats préoccupants en mathématiques. Celles-ci confirment d'une part un score global légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE observé depuis 2003, et d'autre part, une relation étroite entre les performances scolaires et le sexe des élèves. En mathématiques, on observe en effet un écart net en faveur des garçons. C'est au Luxembourg que cette différence est la plus marquée parmi tous les pays de l'OCDE. Au-delà des ces constats généraux, des questions se posent : Comment expliquer les difficultés des élèves luxembourgeois en mathématiques ? Les différences de réussite entre filles et garçons sont-elles observées dans toutes les questions? Comment soutenir les enseignants face à ces constats? C'est l'objet de cette proposition qui consiste à analyser qualitativement certains items parmi les plus mal réussis par les élèves luxembourgeois. Nous présentons, sur la base d'une analyse des productions des élèves, les types d'erreurs commises ainsi que les stratégies mobilisées par les élèves pour répondre aux questions. En particulier, la situation « Débit d'une perfusion » portant sur des compétences algébriques sera considérée. Les analyses révèlent des difficultés de deux ordres : 1) celles relevant de compétences « générales » telles que modéliser une situation en langage algébrique ou développer une argumentation, et 2) celles renvoyant à des lacunes conceptuelles liées au sens de la lettre et de l'égalité. L'étude PISA vise l'évaluation quantitative de compétences afin de mesurer l'efficacité des différents systèmes éducatifs. L'originalité de notre point de vue, c'est d'utiliser les données de cette étude pour chercher à comprendre ce que les écrits des élèves nous disent quant à leurs modes de raisonnement et d'en tirer des perspectives afin de soutenir les pratiques des enseignants eux-mêmes.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 12

## Évaluation de l'aptitude au raisonnement chez les étudiants nouvellement inscrits à l'université

Fathia Souissi & Zineb Haroun

Cette communication a pour objectif d'évaluer, au moyen de tests existants, l'aptitude au raisonnement d'étudiants nouvellement inscrits à l'université. Ces étudiants sont le fruit de la réforme du système éducatif algérien lancée en 2003 et appuyée par le programme PARE piloté par l'UNESCO. Cette réforme a abordé plusieurs volets et a permis la mise en place de nouveaux programmes ; elle a surtout instauré une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences. Le processus de mise en place de cette réforme s'est achevé en 2007-2008 avec la première promotion de bacheliers issue de ce nouveau système. La réforme des programmes de mathématiques s'est soldée, entre autres, par la suppression du cours explicite de "logique" de tous les programmes de mathématiques. Cette dernière, avec le raisonnement, est incluse de manière implicite dans les programmes. Sachant que la mise en pratique de l'approche par compétences est très controversée par l'ensemble des acteurs pédagogiques en Algérie, notre questionnaire porte sur l'impact de cette suppression sur l'aptitude au raisonnement des étudiants.

Par ailleurs, sachant que l'enseignement dans les trois paliers de l'éducation est dispensé en arabe, les étudiants des filières scientifiques subissent "un choc linguistique" à la transition vers le supérieur. Notre étude interroge les conséquences que ce basculement provoque au niveau de leur capacité à comprendre des consignes pour développer un raisonnement clair.

Le public cible est constitué d'étudiants nouvellement inscrits en faculté de médecine, où l'enseignement est exclusivement dispensé en langue française. Pour prendre en compte la variable « langue », une classe témoin constituée d'étudiants inscrits en licence de français subira également les mêmes tests de raisonnement. Nous nous plaçons dans le contexte de régulation des apprentissages des étudiants non pas au secondaire, mais au niveau de l'enseignement supérieur, afin de garantir une meilleure transition secondaire/supérieur et assurer ainsi une formation de meilleure qualité.

## Quelques défis liés à l'élaboration d'une épreuve diagnostique

Nathalie Loye

Dans un contexte d'hétérogénéité de la clientèle en formation professionnelle et de ses difficultés ciblées en mathématique est né le projet de développer des épreuves diagnostiques en mathématique. La visée est de mettre en évidence, sitôt l'élève admis, les forces qu'il possède en mathématique, mais aussi ses faiblesses afin de l'aider à mieux se préparer à entrer dans sa formation, et d'aider son enseignant à mieux l'accompagner dans son apprentissage. L'approche diagnostique retenue repose sur la caractérisation des items de l'épreuve en fonction des processus cognitifs mis en œuvre dans leur résolution et objet du diagnostic. L'élaboration des items d'une épreuve que l'on souhaite diagnostique doit donc se faire en même temps que cette caractérisation, ce qui constitue un défi. C'est à ce niveau que le travail des spécialistes en évaluation doit absolument s'effectuer en collaboration avec des didacticiens de la discipline.

Cette communication présente d'abord la démarche d'un groupe de travail, constitué d'une enseignante en mathématique, de deux experts en évaluation et de deux experts en didactique de la mathématique pour développer une série d'items caractérisés a priori en fonction d'une liste de processus cognitifs.

Elle propose ensuite les résultats des analyses des données collectées à l'automne 2014, dans un protocole de verbalisation à haute voix, auprès d'une vingtaine d'élèves de FP en charpenterie et en verrerie soumis à une épreuve contenant 12 de ces items. Les données étaient constituées des copies des élèves et des verbatim des enregistrements de ces verbalisations. Les modes de résolution des élèves ainsi que leur concordance avec la caractérisation a priori des items sont présentés dans la perspective de documenter le potentiel de ces questions à faire émerger un diagnostic relativement à ces processus.

## Un outil d'analyse d'items mathématiques conçu pour une évaluation externe peut-il garder sa pertinence pour des évaluations internes ?

Nathalie Sayac

Dans le cadre d'une recherche antérieure (Sayac, Grapin, 2013), nous avons élaboré un outil permettant d'analyser les items mathématiques d'une évaluation externe (CEDRE) pilotée par la DEPP, à partir de facteurs prenant en compte les compétences et les connaissances en mathématiques des élèves de fin d'école, en France. Nous souhaitons aujourd'hui éprouver la pertinence de cet outil dans le cadre d'une nouvelle recherche portant sur les pratiques d'évaluation des professeurs des écoles, en mathématiques. Pour ce faire, nous avons demandé à des enseignants bénévoles de nous faire parvenir les évaluations qu'ils proposaient à leurs élèves (tous genres), autour des notions de fractions et décimaux et de renseigner un questionnaire en ligne précisant des caractéristiques personnelles (âge, sexe, études suivies, expérience professionnelle) ainsi que des éléments relatifs à leur pratique d'évaluation en mathématiques (ressources utilisées, fréquence, méthodes, philosophie, etc.). Nous souhaitons appliquer notre outil, conçu en lien avec des travaux de didactique des mathématiques, aux évaluations récoltées (une vingtaine) pour repérer la « qualité » des évaluations proposées et la mettre en relation avec les réponses au questionnaire. Nous souhaitons ainsi dégager des éléments de compréhension des pratiques évaluatives en mathématiques des professeurs des écoles. Ce travail s'inscrit dans une recherche plus large autour des pratiques d'évaluation des enseignants du primaire en France qui comporte plusieurs volets, à plusieurs dimensions (qualitative, quantitative, collaborative). La présentation de ce travail lors du symposium se centrera sur l'épreuve du passage d'un outil conçu pour analyser des items d'une évaluation externe à l'analyse d'items d'évaluations internes.

## Une approche didactique pour étudier les validités de contenu et conceptuelle d'une évaluation externe en mathématiques

Brigitte Grugeon-Allys & Nadine Grapin

En France, des évaluations externes sont menées tous les 6 ans en fin d'école et en fin de collège pour dresser un bilan des connaissances et des compétences en mathématiques des élèves en référence aux programmes scolaires en vigueur (Bilan CEDRE fin d'école et fin de collège 2008 - 2014). Ces évaluations conduisent à la production d'échelles de score permettant de caractériser des groupes d'élèves selon les connaissances qu'ils maîtrisent (Lescure & Pastor (2012), Brun & Huguët (2008)). Sur quels items ces évaluations s'appuient-elles ? Quels sont les modèles d'analyse de réponses et de construction de groupes d'élèves ayant des profils semblables retenus ?

Ces dispositifs d'évaluation étant conçus dans une approche psychométrique, nous souhaitons les étudier au filtre d'une approche didactique : comment celle-ci peut-elle permettre d'apprécier la validité des évaluations externes citées précédemment ?

Nous nous situons dans la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1999). Au delà d'une étude cognitive, nous fondons l'analyse des connaissances apprises par les élèves, dans un domaine donné, sur une praxéologie épistémologique de référence relative au domaine (Bosch et Gascon, 2005).

Après avoir présenté le cadre de conception des évaluations externes étudiées, nous expliciterons comment l'application de ce modèle théorique, placé dans le champ de la didactique des mathématiques, nous a permis de dégager des éléments de validité dans deux domaines distincts, celui de l'algèbre en fin de collège et celui des nombres entiers en fin d'école. Nous montrerons enfin comment les approches didactiques et psychométriques peuvent se révéler complémentaires à la fois pour la détermination du contenu de l'évaluation et pour l'analyse des résultats puis nous dégagerons des conditions à proposer pour «renforcer» la validité de tels dispositifs.

**Mise à l'essai d'un questionnaire en univers social au 2e cycle primaire (histoire et géographie).  
Émergence d'un modèle novateur en évaluation diagnostique?**

**Micheline-Joanne Durand, Marie-Eve Proulx**

Cette communication a pour objectif d'exposer le modèle en cours d'élaboration à partir duquel a été structuré un questionnaire dans le domaine de l'univers social au 3e cycle primaire, à la croisée de la géographie et de l'histoire (MELS, 2011) et d'en discuter le potentiel au regard de la fonction diagnostique en évaluation, conciliant des préoccupations évaluatives, psychopédagogiques et didactiques. En l'état, quels indices l'outil d'évaluation ainsi structuré peut-il livrer relativement au potentiel du modèle théorique proposé? Le questionnaire a été mis à l'essai dans le volet exploratoire d'une recherche collaborative comportant des prises d'information variées auprès de quatre groupes d'élèves de 3e cycle primaire en Mauricie (Québec), dont trois écoles avec des indices de milieu socioéconomiques défavorables (IMSE). Il a été administré en début d'année scolaire, à 65 élèves au total, avant et après que ceux-ci aient vécu une expérience muséale patrimoniale (Larouche, Landry & Filion, sous presse). Les résultats présentés proviennent d'analyses subséquentes à cette étude collaborative. Le modèle proposé revisite la typologie des connaissances de Tardif (1992) à la lumière des écrits d'Anderson (1993) relatifs à la représentation des connaissances en mémoire et surtout, il reconsidère la proposition de Legendre (2005) montrant l'intérêt de catégoriser les énoncés théoriques (déclaratifs) selon leur fonction dans la construction du savoir en éducation : axiologiques, praxiques, explicatifs et formels. La pertinence du modèle est discutée s'inscrivant dans la lignée de modèles cognitifs qui visent à soutenir le développement d'outils diagnostiques de nouvelle génération (Loye & coll., 2011). Mis en perspective, la discussion sur le modèle en son état, l'exposé des qualités psychométriques du questionnaire ainsi que l'exemplification à partir de réponses construites par les élèves incitent à poursuivre l'élaboration du modèle sur la voie dégagée. Aussi, des pistes d'amélioration sont formulées.



## Approches psycho-didactiques des évaluations : lecture et compréhension de texte en CP

Marc Vantourout & Christophe Blanc

Notre contribution reposera sur la présentation d'un dispositif d'évaluation que nous avons conçu et mis en œuvre en 2013 et 2014. Celui-ci a pour finalité d'évaluer des acquis et compétences d'élèves en fin de cours préparatoire (CP, first grade) en lecture (fluence) et compréhension de texte, avec comme enjeu majeur d'identifier les élèves en difficultés et en grandes difficultés au sein des classes. Ce dispositif est une opérationnalisation de ce que nous nommons « approches psycho-didactiques des évaluations » (APDE) et « validité psycho-didactique » (VPD). Depuis le début des années 2000, nous cherchons à articuler évaluation et didactique et/ou psychologie cognitive de la discipline évaluée. Les APDE sont une formalisation de nos orientations théoriques et méthodologiques. Celles-ci seront rappelées en début de communication. Les APDE sont des approches qualitatives en évaluation qui prennent comme point de départ les connaissances à évaluer, ou encore les contenus impliqués dans les évaluations. Elles se caractérisent par la qualité du diagnostic qu'elles permettent d'obtenir. Affiner la qualité du diagnostic conduit nécessairement à reconsidérer la question de la validité des épreuves. La VPD tient compte du processus de réponse des évalués.

Externe, le dispositif d'évaluation mentionné cherche, entre autres, à aider les maîtres lors de l'orientation de certains de leurs élèves en fin de CP (redoublement ou passage). Lors de notre présentation, nous contribuerons par une entrée plutôt empirique aux débats relatifs à la dimension locale des évaluations et à leur impact sur la réussite et l'échec des élèves. La dernière partie de la communication sera consacrée à la présentation de résultats provenant de l'analyse des évaluations de 116 élèves. Le dispositif permet effectivement d'identifier, parmi notre population, les élèves en difficultés et en (très) grandes difficultés. Conjointement et plus globalement, nous accédons à la diversité des stratégies de compréhension des élèves.

Vendredi 30 janvier

Symposium 12



## Évaluation à l'école première : un équilibre possible entre acquisitions de savoirs et développement de l'enfant ?

Géry Marcoux & Carole Veuthey

Au niveau européen, y compris la Suisse, l'école première (CITE 0) est devenue un enjeu d'avenir. Elle est investie comme le lieu qui, en jetant les bases pour l'apprentissage ultérieur, peut améliorer l'équité des résultats, relever le niveau global des compétences et, partant, prévenir le décrochage scolaire (Commission Européenne, 2006). Dans cette perspective, deux éléments emblématiques de l'éducation font débat : les pratiques d'enseignement et l'évaluation.

Du côté des pratiques nécessaires et efficaces pour ce degré, le débat porte sur l'équilibre entre celles prioritairement propices au développement et celles prioritairement axées sur les compétences langagières et cognitives fondamentales liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques (Eurydice, 2009). De ce premier débat, un consensus, étayé par une série de résultats de recherche (p.ex. : Marcon, 1999, 2002 ; Schweinart & Weikart, 1997 ; Stipek, Feller, Daniels & Milburn, 1998), semble émerger. Il en ressort que les programmes éducatifs destinés aux moins de cinq ans devraient privilégier l'approche développementale centrée sur l'enfant, tandis que les programmes destinés aux cinq et six ans pourraient intégrer des matières scolaires (cf. littéracie et numératie émergentes) dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant dans un cadre favorisant l'attachement sécurisé (Eurydice, 2009). Cependant, malgré ce consensus naissant, théoriquement connu de chaque autorité nationale européenne, l'analyse des différents programmes nationaux liés à l'école première font, jusque récemment, peu écho à celui-ci. Au contraire, dans de nombreux pays, les structures pour les plus de 3-4 ans sont intégrées dans le système scolaire primaire (Eurydice, 2009) et partant relativement soumises aux normes académiques attendues pour ce niveau. De plus, la pression actuelle, posée par certains milieux, exige des résultats immédiats dans des domaines facilement mesurables tels que la littéracie et les mathématiques. Ces exigences et attendus, ont pour corollaire l'abaissement latent de l'âge des acquisitions scolaires mettant à mal l'approche développementale (Marcon, 2002).

Du côté de l'évaluation, et même s'il est toujours possible de questionner la nécessité d'évaluer à ce niveau (Zerbato-Poudou, 2007), la littérature scientifique sur le sujet la considère comme une composante importante à la fois du processus d'enseignement et de celui de l'apprentissage. Dans cette perspective, on pourrait souhaiter une meilleure coordination entre, les attendus du programme, les pratiques d'enseignement et les évaluations (Marsh, 2009). Toutefois, des études récentes sur les pratiques à l'école première (p.ex. : Gillérion, Meyer & Veuthey, 2013 ; Joigneaux, 2009) tendent à prouver que cette coordination ne va pas de soi. Ainsi, en accord avec les programmes, les enseignants considèrent bien souvent la socialisation comme un des objectifs fondamentaux des premières années de scolarité. Cependant, si elle occupe une place

importante dans le quotidien de la classe, les enseignants lui réservent peu de place dans les évaluations formelles (ces dernières mesurant en grande majorité des contenus disciplinaires).

Dès lors, il nous semble légitime d'interroger ce déséquilibre apparent dans les pratiques d'évaluation. Cette tendance à privilégier l'évaluation des apprentissages disciplinaires ne risque-t-elle pas d'entraîner le même déséquilibre dans les pratiques d'enseignement ? Ne risque-t-on pas, alors d'enseigner, dès les premiers degrés, prioritairement ce qui est facilement mesurable par des tâches écrites ? Quel équilibre trouver et que proposer pour lutter contre un aspect réducteur possible de l'évaluation au détriment du développement de l'enfant ? Ce sont ces questions que nous traiterons dans ce symposium.

## Tensions entre conception développementale et conception disciplinaire (construction des savoirs) dans l'évaluation à l'école primaire

Carole Veuthey & Géry Marcoux

Les résultats présentés dans cette contribution s'inscrivent dans le prolongement de la recherche présentée à l'Adméc en 2014 sur les pratiques évaluatives des enseignantes enfantines (4-6 ans) dans le canton de Genève. Nos résultats ont mis en évidence un décalage entre le contenu des dossiers d'évaluation (prédominance d'outils mesurant des acquis cognitifs «facilement» quantifiables) et le discours des enseignantes sur les objectifs prioritaires dans cette première année de scolarité (socialisation et entrée dans le métier d'élève) relevant d'avantage de leur jugement professionnel. Quatre profils d'enseignantes tiraillées entre leur conception du développement de l'enfant, les attentes définies dans le nouveau plan d'études en vigueur en suisse romande (PER) et les outils d'évaluation à disposition ont pu ainsi être établis.

Dans cette nouvelle contribution, nous proposons la poursuite de cette analyse sur la base d'entretiens d'explicitation de contenu des dossiers d'évaluation réalisés avec des enseignantes de première année (élèves de 4 ans). Alors que le PER présente les enjeux des premières années de scolarité autour de trois aspects : socialisation, construction des savoirs et mise en place d'outils cognitifs, nous montrerons la disproportion qui peut exister dans les dossiers d'évaluation et nous expliquerons comment les enseignantes interrogées justifient leurs choix et les raisons qui entraînent ces choix. La discussion portera alors sur la manière d'articuler l'évaluation des compétences disciplinaires avec les compétences transversales pour mieux rendre compte de la progression de l'élève et ainsi éviter un déséquilibre également dans les pratiques enseignantes ? En effet, le risque reste grand, tant dans l'évaluation que dans l'enseignement, de donner la priorité aux compétences facilement mesurables par des tâches écrites au détriment des compétences transversales pourtant fondamentales à l'entrée à l'école.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 13

## Socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage ou développement : qu'évaluer et comment l'évaluer dans les premiers degrés de la scolarité ?

Anne Clerc-Georgy & Isabelle Truffer Moreau

La question de l'évaluation à l'école enfantine s'accompagne nécessairement de controverses à propos de ce qui doit être évalué : compétences sociales, socialisation, développement de l'enfant ou contenus disciplinaires. Si les enseignantes revendiquent volontiers l'importance de la socialisation comme objectif fondamental des premiers degrés, la signification qu'elles accordent à celle-ci n'est pas toujours bien définie et recouvre souvent un ensemble de comportements attendus qui ne sont pas inscrits dans le curriculum. Dans son introduction, le PER relève l'importance de considérer la socialisation dans son acception « apprendre ensemble » plutôt que « vivre ensemble ».

Si certains cantons suisses ont fait le choix de faire figurer une évaluation de la progression de l'élève d'un point de vue des disciplines scolaires, d'autres ont préféré une évaluation des comportements et des compétences sociales. De fait, l'exigence d'évaluer les élèves conduit souvent les enseignantes à imiter ce qui se fait au primaire et à privilégier une évaluation plus disciplinaire alors même qu'elles estiment que les objectifs prioritaires dans ces degrés sont d'un autre ordre.

Dans cette communication, nous nous proposons de clarifier ces différentes notions – socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage, développement – tant du point de vue des représentations des enseignantes que dans une perspective académique et en regard des enjeux des premiers degrés de la scolarité. Cette clarification nous permettra de mieux cerner ce qui pourrait être évalué et les formes à privilégier pour cette évaluation. Par ailleurs, nous tenterons d'identifier les écarts entre les objectifs prescrits par les plans d'étude, les enjeux des premiers degrés de la scolarité et les évaluations effectuées par les enseignantes. Ceci, d'autant plus que ces évaluations ne sont pas sans conséquences sur les modifications des pratiques enseignantes auxquelles on peut assister.

## La disciplinarisation des domaines d'activité de l'école maternelle française ?

Christophe Joigneaux

A l'occasion de notre communication lors du précédent colloque de l'Adméé, nous avons présenté une analyse d'un corpus d'une cinquantaine de livrets d'évaluation en usage dans des écoles maternelles. Il était apparu que ces livrets sont d'une grande diversité, notamment parce qu'environ un tiers d'entre eux privilégient la mesure de la progression des apprentissages réalisée sur une ou plusieurs années, alors que les autres mesurent surtout le degré de réussite à une succession d'exercices, réalisés plus ponctuellement, dans une logique davantage scolaire. Nous avons mis en relation cette pluralité des modes d'évaluation avec le rapport conflictuel qu'ont toujours entretenu deux grandes missions « historiques » reconnues à l'école maternelle française : respecter et accompagner le développement du jeune enfant ; assurer la continuité des apprentissages au sein de l'école primaire.

Dans la présente communication, nous nous proposons d'apporter un nouvel éclairage à ces premières investigations, à partir de l'analyse d'un nouveau corpus de livrets d'évaluation, réalisée à la lumière des travaux anglophones sur la littératie précoce et du dernier ouvrage traduit en français de Vygotski.

Cette nouvelle analyse montrera, dans un premier temps, comment même les livrets qui cherchent à mesurer le développement chez l'élève de compétences transversales sur la longue durée relèvent d'une conception du développement de l'enfant assez éloignée de l'approche socioconstructiviste des travaux précités, auxquels font plus ou moins explicitement référence les derniers programmes. Cette tendance est encore plus marquée au sein des livrets les plus scolaires qui, malgré une ventilation des compétences par domaines d'activité, mesurent des apprentissages s'inscrivant avant tout dans les disciplines de l'école élémentaire. Enfin, à la lumière de ces analyses, nous proposerons des modes d'évaluation de compétences langagières visant à davantage intégrer la mesure du développement de l'enfant à celle de la réduction des inégalités d'apprentissages scolaires.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 13





## Approches par compétences et didactiques : rencontre possible pour penser l'évaluation des apprentissages scolaires ?

Sophie Serry

Depuis les dernières décennies, l'évaluation des apprentissages des élèves a été et reste marquée par les approches par compétences, même si les réformes intégrant cette notion suscitent de vives polémiques. Par exemple, pour beaucoup d'auteurs, elle n'est pas un concept opérationnel (Dolz & Ollagnier, 2002) et par conséquent « les propositions en matière de programmes, de situations d'apprentissage et de modalités d'évaluation deviennent erratiques et peu cohérentes » (Tardif, 2006, p.17).

Pour certains, la notion de compétence amène à opposer les savoirs aux compétences, voire, comme le suggère le thème du colloque, à évacuer la notion-même de savoir. Rey (2012) considère qu'il s'agit d'une des critiques majeures à l'encontre de la notion de compétence en éducation. Mais plutôt que de poursuivre ce débat déjà largement présent dans la communauté, ce symposium vise à élargir la question aux cadres épistémologiques et théoriques qui ici s'opposent, à savoir les approches cognitives (e.g. approches par compétences) et les didactiques des disciplines scolaires. En effet, penser l'évaluation des apprentissages exige de prendre en considération tant les savoirs scolaires que l'activité de l'élève sur ces savoirs. Dans quelle mesure est-il alors envisageable de croiser des approches axées sur l'apprentissage de l'élève et des modèles didactiques qui servent à circonscrire les contraintes attachées aux savoirs à enseigner ? Quels sont les obstacles à cette « rencontre » ? Quelles seraient les perspectives d'un tel rapprochement pour les recherches en évaluation ?

A l'instar d'Allal, Bain et Perrenoud (1993), nous supposons que les recherches se référant aux théories de l'apprentissage et les recherches didactiques gagneraient à se mêler davantage pour penser la question de l'évaluation des apprentissages des élèves. Mais, comme le précisent les auteurs, penser un possible rapprochement entre approches didactiques et cognitives ne va pas de soi en sciences de l'éducation. Pourtant, à défaut de ne pas largement s'associer, un ensemble de chercheurs considèrent que les deux approches ne sont pas sans porter de l'intérêt l'une à l'autre (e.g. Lemoyne & Conne, 1999 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Mottier Lopez, 2008 ; Tozzi, 2012).

Les intervenants à ce symposium tenteront de répondre à ce questionnement à partir de leurs domaines d'expertise représentant des approches didactiques et psychopédagogiques/ « transversales ». Tous mènent des recherches dans le contexte de la classe au regard de disciplines scolaires données.

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

Geoffrey Delcroix, Bruno De Lièvre & Gaëtan Temperman

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

Pour ce, des mesures de l'activité des élèves ont été effectuées dans des cadres présentiel (en classe) et non présentiel (plate-forme EAD). Durant 10 semaines consécutives, 6 enseignants ont chacun dispensé 45 heures de cours (s'inscrivant dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre) à une classe du premier degré de l'enseignement secondaire. Complémentairement, une plate-forme EAD a été proposée aux élèves. Chacun d'eux pouvait s'y connecter, durant ou en dehors des heures de cours, afin de s'exercer aux savoirs et savoir-faire présentés durant les séances. Chaque séance de cours a été filmée et décodée, puis un croisement des tâches proposées aux élèves et des déroulements correspondants a été réalisé.

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

À travers notre recherche, nous avons pu cartographier les parcours d'activités de 138 élèves du premier degré de l'enseignement secondaire lors de résolutions d'exercices et de problèmes dans le domaine de l'arithmétique et de l'algèbre. Les modèles descriptifs et analytiques de la théorie de l'activité utilisés ont permis d'obtenir une granulation assez fine des apprentissages visés, et explicative des résultats obtenus par chaque élève lors d'une évaluation.

## De la délicate question des ressources constitutives des compétences en éducation physique et de leur évaluation

**Benoît Lenzen, Bernard Poussin, Hervé Dénervaud,  
Adrián Cordoba & Daniel Deriaz**

Depuis une trentaine d'années, l'approche par compétence n'en finit pas d'alimenter débats et controverses dans les milieux scolaires et académiques. Des voix s'élèvent pour abandonner ce modèle et restaurer le disciplinaire en remettant à l'honneur des modèles davantage centrés sur le savoir. En tant que didacticiens de l'éducation physique (EP), nous partageons cette volonté de restaurer le disciplinaire, en préservant l'épistémologie propre aux différentes disciplines scolaires, et même aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qui constituent les principales pratiques sociales de référence de l'EP. En revanche, le caractère pratique de cette discipline scolaire s'oppose au recours à des modèles exclusivement centrés sur le savoir pour penser l'enseignement et l'évaluation en EP. Nous proposons donc de poursuivre, à partir d'un point de vue didactique, la réflexion sur la notion de compétence et ses implications sur les questions d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans la discipline scolaire EP.

Notre projet consiste à analyser, au regard d'un cadre conceptuel construit à partir de la littérature, deux documents qui prescrivent, à leurs niveaux respectifs, des compétences à enseigner et à évaluer en EP dans le canton de Genève : (a) les instructions officielles du Service de la coordination pédagogique (enseignement primaire) ; et (b) un projet d'établissement en basket-ball d'un cycle d'orientation (enseignement secondaire inférieur). A travers cette analyse, nous tenterons de montrer comment une réflexion didactique intégrant des apports épistémologiques, historiques, anthropologiques, technologiques et culturels peut rencontrer les approches cognitives auxquelles est associée l'approche par compétence pour porter un regard critique sur l'évaluation des apprentissages scolaires en EP. Nous décrirons les compétences et les différentes catégories de ressources formalisées par les rédacteurs de ces documents, tenterons d'identifier les schèmes opératoires y associés et pointerons les tensions entre l'évaluation de compétences et l'évaluation de ressources constitutives de celles-ci.

## Le jugement professionnel de l'enseignant pour comprendre l'évaluation des problèmes additifs et multiplicatifs dans les contrôles écrits de l'école primaire genevoise

Sophie Serry

La résolution de problèmes mathématiques est une activité complexe fréquemment proposée à l'école primaire, en cohérence avec l'approche par compétences introduite dans certains curricula. C'est le cas de l'école primaire genevoise, où s'est déroulée notre recherche, dans laquelle une directive requiert une évaluation des compétences et des connaissances des élèves à travers des tâches complexes. L'étude que nous présentons questionne l'évaluation sommative de ces dernières en mathématiques.

Nous nous sommes centrés sur l'évaluation des problèmes additifs et multiplicatifs au cycle moyen (élèves de 9-12 ans), avec pour cadre de référence le modèle conceptuel du jugement professionnel en évaluation (Allal & Lafortune, 2008 ; Allal & Mottier Lopez, 2009). Notre questionnement de recherche est le suivant : Comment le jugement professionnel de l'enseignant articule-t-il une évaluation de l'objet de savoir en jeu et de l'activité cognitive de l'élève exercée lors de la résolution ?

Nous avons analysé le jugement évaluatif tel que verbalisé par 12 enseignants ayant chacun corrigé 4 copies de leurs élèves, soit au total 48 corrections. Nous avons sélectionné les extraits de verbatim portant sur la résolution de problèmes et, plus particulièrement, les passages où les critères de correction définis en amont par l'enseignant ne lui permettent pas directement d'évaluer la tâche, au regard de la trace écrite de l'élève. Notre hypothèse est que ces situations « problématiques » donnent tout spécialement à voir « ce qui fait référence » pour l'enseignant, entre la pertinence des savoirs mathématiques et la prise en compte de l'activité cognitive de l'élève.

Nos premiers résultats de recherche tendent à montrer que le jugement professionnel de l'enseignant s'exerce davantage sur le processus de résolution de problèmes par l'élève que sur la réussite de la tâche en termes de savoir formel évalué. Nous discuterons quelques conséquences de ce constat pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

## Développer des compétences, évaluer des connaissances au cœur des savoirs

Christophe Ronveaux

La question de l'évaluation des compétences scolaires est inséparable de l'enseignement des savoirs et de l'évaluation des connaissances. Il y a un malentendu, constitutif de l'école, entre le développement de compétences et l'évaluation des savoirs appris, entre enseigner et apprendre. Ce malentendu tient d'une part aux textes des savoirs scolaires et à leur hétérogénéité, et d'autre part à la nature même de l'activité d'enseignement et d'apprentissage.

À partir d'un corpus de six séquences d'enseignement de la lecture, enregistrées et filmées, menées en 3e primaire hamos (6 ans), nous observons, dans le contexte genevois, les régulations réalisées de manière différenciée sur deux objets d'enseignement contrastés, la compréhension de texte et les correspondances grapho-phonémiques. Nous conduisons notre analyse en deux temps : d'abord, nous comparons comment le plan d'études romands décrit ces deux objets, comment la méthode de lecture préconisée par le département de l'instruction. A l'école des albums opérationnalise ces derniers dans une séquence de suite de tâches ; ensuite, nous comparons comment les enseignant.e.s réalisent une même tâche sur ces objets contrastés. Nous décrivons les transformations opérées par les enseignant.e.s sur les tâches mais aussi ce qui, dans la méthode, les transforment. Plus particulièrement, à travers les régulations réalisées dans le cours de l'activité, nous dégageons les cohérences par lesquelles les enseignant.e.s donnent sens aux apprentissages. Cette enquête devrait permettre de clarifier ce que le développement des compétences et l'évaluation des connaissances doivent aux diverses dimensions socio-historiques des savoirs de la discipline scolaire.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 14

## Cadres psychologiques et didactiques : entre rapprochements et oppositions pour contribuer à la modélisation de l'évaluation formative des apprentissages des élèves

Lucie Mottier Lopez

Le thème de ce colloque distingue « Evaluations et didactiques » faisant référence aux objets de savoirs disciplinaires et « Evaluations et modèles cognitifs » citant les approches par compétences et laissant entendre que celles-ci tendraient à ignorer les contenus disciplinaires. Cette distinction relève des cadres épistémologiques et théoriques choisis pour appréhender l'objet évalué : les contenus de savoir spécifiques conceptualisés à partir des approches didactiques ; l'activité cognitive de l'élève telle que théorisée par des approches essentiellement psychologiques. Pourtant, pour évaluer les apprentissages des élèves, Allal, Bain et Perrenoud argumentaient déjà en 1993 la nécessité d'une « convergence » entre les théories de l'apprentissage et les approches didactiques. Plus de vingt ans plus tard, qu'en est-il de ce projet scientifique ? Quelles sont les avancées ou, au contraire, les oppositions qui semblent parfois s'être durcies avec notamment l'émergence des approches par compétences dans le contexte scolaire ? Notre communication présentera une « synthèse de recherches », partant d'une méta-analyse sur l'évaluation formative des apprentissages des élèves dans des travaux de langue française (Allal & Mottier Lopez, 2005), complétée par des contributions publiées entre 2005 et 2014. Nous présenterons les principaux arguments énoncés dans la littérature à propos de la prise en compte dans l'évaluation de la spécificité des savoirs scolaires et de l'activité (méta)cognitive et sociale de l'élève. Quels sont les modèles convoqués dans les différentes approches théoriques ? Quels sont les principaux phénomènes qu'elles étudient ? En quoi ces approches sont-elles susceptibles d'alimenter les modélisations de l'évaluation formative des apprentissages des élèves ? Notre analyse nous amènera à discuter quelques obstacles épistémologiques mais également quelques perspectives pour une modélisation de l'évaluation des apprentissages des élèves qui exploite les apports de la psychologie et de la didactique selon les phénomènes étudiés mais tout en produisant ses propres conceptualisations.

## En quoi l'activité évaluative permet-elle de révéler des modèles sous-tendant l'évaluation des compétences ?

Lionel Dechamboux

Le symposium que nous proposons reprend à son compte la première affirmation présente dans le thème du colloque quant au rapport dialectique entre évaluation et contexte, préférant cette expression à celle employée d'effet retour. Mais il questionne ensuite de manière plus critique ce qui introduit l'axe 2 et qui met en exergue le paradoxe suivant : si l'évaluation dans le cadre d'une approche par compétence nécessite, pour être optimale, d'un modèle de la compétence à enseigner/évaluer, celui-ci serait la plupart du temps absent ? sous-entendu ? chez les professionnels qui la pratiquent.

Il nous semble en effet impensable (au sens logique du terme) que les acteurs puissent évaluer sans faire appel à des modèles, que ceux-ci soient explicites ou implicites, conscients ou inconscients, en accord ou non avec les modèles développés par la communauté scientifique. Rejoignant ici Le Moigne (1999), le modèle est conçu ici comme un outillage conceptuel permettant de rendre intelligible une situation. Son absence disqualifierait donc d'emblée l'idée d'une évaluation entendue comme construction de signification. Pour nous, la question n'est donc pas de savoir si un modèle est présent ou non mais plutôt de comprendre les modèles utilisés par les acteurs pour évaluer et comment y accéder.

Ce symposium prend le parti d'étudier l'activité évaluative suivant ici Figari et Achouche (2001) plaçant cet axe de recherche comme essentiel pour comprendre l'évaluation. Il est ici fait le pari que cette entrée est susceptible de nous révéler, au moins en partie, les modèles sous-jacents à la mise en oeuvre de l'évaluation.

Chacune des trois contributions choisit une conceptualisation de cette activité évaluative qui lui est propre au regard de cadres théoriques différents : la didactique professionnelle pour XXX, le cours d'action pour XXX et XXX. Néanmoins, le recueil de données susceptibles de rendre compte de cette activité évaluative est quant à lui d'inspiration commune : c'est l'analyse du travail en ergonomie qui semble faire l'unanimité sur le sujet par le recours à des méthodes telles que l'entretien d'explicitation, l'analyse d'outils XXX ou encore l'autoconfrontation XXX. Ces trois présentations choisissent des situations d'enseignement mais dans des contextes variés : la formation des adultes pour XXX et XXX, l'école primaire pour XXX mais tous trois axent leur regard sur les enseignants/formateurs et confirment au travers de l'analyse de leurs données la présence effective de modèle(s) de la compétence chez ces professionnels sous-tendant son évaluation. Mais tous les trois soulignent également l'hétérogénéité de ces modèles et le fait qu'ils ne sont pas forcément en adéquation avec les modèles prescrits tant au niveau institutionnel que scientifique.

Il reviendra alors à XXX de discuter cette conceptualisation de l'activité évaluatives et les résultats qui résultent de son étude relativement à cette notion de compétence.

## Savoirs et compétences dans l'activité évaluative de formateurs de la formation professionnelle

Jean-François Metral

Cette communication s'inscrit le courant théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996). Elle est construite sur la base d'une théorie de l'activité évaluative comme constitution d'un jugement évaluatif consistant « à estimer le degré de réalisation de certains critères à l'aide d'indicateurs et de référents » (Tourmen et Mayen, 2012). Elle analyse l'activité évaluative d'enseignants en formation professionnelle pour trois situations similaires d'évaluation dans trois établissements différents. Elle examine les relations entre les conceptualisations qui fondent cette activité évaluative et les caractéristiques des situations où elle se déploie, en particulier les conceptualisations concernant ce qu'est la compétence visée et la place qu'y tiennent les savoirs académiques. L'analyse permet de caractériser en partie deux modèles possibles de la compétence visée et la place qu'y prennent les savoirs: la compétence comme application d'une procédure et de savoirs académiques pour atteindre une performance (le résultat visé) ; la compétence comme gestion d'un processus dynamique de transformation alimentaire, fondée sur des actions impliquant des raisonnements faisant appel à des savoirs académiques et professionnels en tant qu'outil. Ces modèles apparaissent en lien avec des caractéristiques des établissements dans lesquels les enseignants interviennent et des caractéristiques de la formation des enseignants, de leur parcours professionnel et des tâches qui leur incombent dans l'établissement. Les caractéristiques des situations d'évaluation observées et de l'activité évaluative des évaluateurs interrogent sur la validité externe de ces évaluations au regard des caractéristiques des actions que les apprenants auront à déployer en situation professionnelle. Dans une perspective de didactique professionnelle, cette analyse donne des pistes pour penser la formation des enseignants à l'évaluation en situation professionnelle.



## Évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants spécialisés : quelle activité évaluative les acteurs déploient-ils en situation d'entretien d'évaluation ?

Coralie Delorme

Notre contribution porte sur l'activité de régulation et d'évaluation des compétences professionnelles ayant lieu dans le cadre d'entretiens de formation entre un enseignant spécialisé-formateur de terrain et son étudiant-stagiaire. Dans le cadre d'une approche par compétence, les dispositifs de stages prévoient l'utilisation d'un certain nombre d'outils d'évaluation prescrits dans un contrat pédagogique liant la triade des acteurs en situation de formation (étudiant-stagiaire, formateur de terrain et formateur universitaire).

Leur emploi effectif ainsi que la pertinence accordée par les acteurs à ces différents outils demeure néanmoins opaque. Comment formateurs de terrain et stagiaires s'approprient-ils in&situ&et&in&actu ces instruments d'évaluation, comment les perçoivent-ils ? Développent-ils par ailleurs d'autres outils ? Quelles dimensions culturellement significatives traversent-elles l'activité évaluative ? Ces dimensions de l'activité évaluative déployée par les formateurs et stagiaires en situation d'entretien d'évaluation sont étudiées dans une approche centrée sur l'activité en référence au courant théorique du cours d'action (Theureau, 2006).

Notre étude vise à documenter la signification accordée par chacun des acteurs à une situation d'entretien d'évaluation déterminée, et donc l'expérience vécue par les formateurs et les stagiaires dans divers contextes d'enseignement spécialisé, contextes singuliers et culturellement normés. Cinq dyades composées d'un étudiant-stagiaire en enseignement spécialisé et d'un enseignant spécialisé formateur de terrain ont été observées. Deux sortes de données constituent le matériau d'analyse de l'activité en jeu : des données d'observations filmées d'entretiens de formation ainsi que des données de verbalisations issues d'entretiens individuels d'auto-confrontations permettant d'accéder à l'expérience des acteurs. Les résultats laissent apparaître une grande variabilité dans l'utilisation effective des outils prescrits, avec néanmoins une présence en filigrane d'une évaluation guidée par un modèle sous-jacent mais implicite de compétences à enseigner/évaluer.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 15

## L'activité évaluative lors de régulations interactives en cours de séances de production de texte : une voie d'accès au modèle de la compétence chez l'enseignant ?

Lionel Dechamboux

Prenant au sérieux Figari et Achouche (2001) appelant de leurs vœux l'étude de l'activité évaluative, nous avons l'ambition de rejoindre une série de recherche qui s'est fixée cet objectif mais qui s'est surtout attardée sur des situations de correction d'épreuves sommatives ou de jury d'examen. Notre contribution tentera une définition conceptuelle de cette activité évaluative en hybridant théories de l'évaluation et de la régulation des apprentissages scolaires - dans une perspective située et interprétative (Mottier Lopez, 2008) - et théories de l'activité, et plus particulièrement celle du cours d'action (Theureau, 2006). Fort de cette définition, nous nous centrerons sur l'activité évaluative d'une enseignante de CP (élèves de 7-8 ans) en France lors de ses pratiques de régulation interactive immédiate (Mottier Lopez, 2012) au cours de séances de production de texte, domaine encore peu exploré en matière d'activité évaluative. Notre recueil de données s'est effectué en filmant ces séances et en focalisant notre cadrage sur trois élèves, vus comme potentiellement en difficulté en lecture et en écriture par l'enseignante en début d'année. Suite à ces séances, nous avons recueilli les verbalisations de l'enseignante selon la méthode de l'autoconfrontation (Theureau, 2004). Ces verbalisations associées aux observations lors de la séance (mais subordonnées aux données d'activité fournies par l'enseignante), permettent la construction de l'activité évaluative en tant que données élaborées en nous inspirant de la construction du signe hexadique propre au cours d'action (Theureau, 2006). Les premiers résultats de cette étude de cas confirment l'intérêt de se pencher sur cette activité évaluative qui permet de révéler chez l'enseignante un modèle de la compétence de production textuelle de ces élèves qui, loin d'être absent, se déploie de façon dynamique au cours des séances et entre les séances.

## Concevoir des dispositifs d'évaluation de compétences personnelles pour favoriser le bien-être en enseignement

Nancy Goyette, Joachim De Stercke, Stéphane Martineau,  
Manon Théoret & Alexandre Buisse

Le développement du bien-être au travail dans le milieu scolaire n'est pas un processus qui s'impose d'emblée. Bon nombre de recherches exposent des résultats alarmants relatifs à la détresse psychologique que vivent les enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010) et également les directions d'établissement (Gravelle, 2009). Dans un cas comme dans l'autre, bien que la formation de ces individus s'oriente vers le développement de compétences professionnelles, on dénote peu de formation afin qu'ils développent des compétences personnelles permettant de favoriser un sentiment de bien-être dans l'exercice de leurs fonctions malgré les difficultés.

L'évaluation des compétences professionnelles en enseignement est un sujet fort documenté depuis plusieurs années (Tardif, 2006 ; Bélair et Lebel, 2010). Cependant, les dimensions psychologiques sont peu exploitées formellement (bien qu'exploitées souvent informellement) dans les cursus québécois et belges. De plus, les dispositifs d'évaluation mis en place jusqu'à présent semblent très peu s'attarder sur les compétences personnelles de l'individu, facteur qui intervient également dans la construction d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011). Les récentes recherches en psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) démontrent pourtant que des traits de personnalité non cognitifs et des processus, au même titre que les traits de personnalité cognitifs, contribuent à la croissance optimale de l'individu. Théoret et al. (2014) affirme que la flexibilité psychologique, une compétence personnelle, joue un rôle primordial dans le développement du bien-être au travail des directeurs d'écoles primaires et secondaires. La plupart de ces derniers ayant été des enseignants à priori, il est donc pertinent de s'intéresser au processus de développement et d'évaluation des compétences non cognitives qui favorise le sentiment de bien-être et la persévérance des enseignants (De Stercke, 2014; Goyette, 2014).

La compétence à enseigner ne se base pas seulement sur un modèle cognitif unique, mais bien sur un amalgame de modèles qui allient traits de personnalité cognitifs ? principalement axés sur le développement de compétences professionnelles ? et traits de personnalité non cognitifs ? axés quant à eux sur le développement de compétences personnelles. En conséquence, il convient d'évaluer la maîtrise des compétences des futurs enseignants en prenant en compte les facteurs reliés au savoir, au savoir-faire, mais également au savoir-être et aux émotions (Buisse, 2014). Évaluer le savoir-être des futurs enseignants pourrait constituer un auxiliaire au développement de compétences plus globales (professionnelles et personnelles) chez ces individus tout au long de leur formation et plus tard dans leur carrière. En effet, le savoir-être joue un rôle fondamental, particulièrement au travers de son déploiement dans l'identité professionnelle. Ainsi, un défi de taille se pose pour intégrer un développement professionnel

global de l'individu dans l'apprentissage du métier d'enseignant et dans son évaluation (Buysse & Vanhulle, 2009), notamment lorsque la collaboration ne va pas de soi dans le cadre de la triade lors des stages (Martineau et al., 2014).

Ce symposium s'interroge sur la place du bien-être, de l'engagement et de la persévérance dans l'élaboration de la compétence à enseigner chez les étudiants. Il présente des résultats et amorce une réflexion sur l'évaluation des multiples dimensions sous-jacentes aux compétences et témoigne également d'une tension entre l'évaluation et le bien-être des étudiants dans leur cheminement académique. Les communications présentées aborderont de nombreuses questions vives, notamment liées au fait que l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants ne se fasse pas en concordance avec leurs compétences personnelles, ce qui peut affecter, dès la formation initiale, leur sentiment de bien-être dans la profession. Comment concevoir des dispositifs favorisant la construction des traits ou des dispositions non cognitifs des futurs enseignants en articulation avec l'évaluation de leurs compétences professionnelles ? Comment stimuler leur bien-être subjectif au cours de l'élaboration de leur compétence à enseigner, et dans le respect de leur personnalité ?

## Évaluer le développement de l'identité professionnelle des stagiaires en enseignement en intégrant le concept de forces de caractère : un défi de taille pour la formation universitaire

Nancy Goyette

Au Québec, le cursus des programmes de formation à l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles évaluées durant un cheminement de quatre années universitaires. L'une de ces compétences est directement liée au développement de l'identité professionnelle et préconise de réinvestir dans l'action le fruit de la réflexion sur les pratiques. Cependant, bien que les outils d'évaluation utilisés en stage pour l'évaluer soit efficaces, certains étudiants éprouvent de grandes difficultés liées à une faible estime de soi, relevant de compétences personnelles. Pourtant, elles se retrouvent en filigrane dans le développement de leur identité professionnelle et peuvent les aider à construire un sens au métier qui favorisera un sentiment de bien-être.

L'apparition du concept de bien-être en enseignement offre de nouvelles perspectives et dresse un portrait d'enseignants qui évoluent positivement dans leur milieu, malgré les nombreux écueils qu'ils vivent quotidiennement. Plus particulièrement, les résultats d'une recherche doctorale sur le bien-être d'enseignants du primaire et du secondaire axé sur l'approche de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) mettent en lumière que certaines forces de caractère (Peterson et Seligman, 2004) sont un auxiliaire au développement d'une identité professionnelle qui favorise un sentiment de bien-être dans la profession (Goyette, 2014). La construction de l'identité professionnelle enseignante reposant sur deux pôles : l'identité personnelle et l'identité sociale (Beauchamp et Thomas, 2009), le pôle de l'identité personnelle justifie donc de s'intéresser aux forces de caractère et de leur apport dans la formation des stagiaires en enseignement.

Cette communication présente le concept de forces de caractère et des liens qui l'unit au pôle de l'identité personnelle et au sens du métier. Elle s'interroge sur les dispositifs d'évaluation à mettre en place afin d'évaluer concrètement le développement de l'identité professionnelle des stagiaires lors de leurs stages en prenant en considération leur personnalité et leur identité personnelle.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 16

## Teaching Commitment, orientation et évaluation des étudiants en formation initiale pédagogique

Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman &  
Bruno De Lièvre

Si les compétences attendues chez les futurs enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles intègrent bel et bien le développement de la dimension socio-affective des étudiants (Décret « Formation initiale », 2001), il n'en reste pas moins que l'évaluation de ces compétences spécifique au cours et au terme de leur formation initiale soulève de nombreuses questions. Dépasser l'appréciation intuitive de ces compétences constitue un enjeu pour l'amélioration qualitative de la relève enseignante et des institutions qui la délivrent. Mais concrètement, comment objectiver les éléments de savoir-être des étudiants ? Si tenté que cette entreprise puisse être menée à bien, quel usage faire des informations qu'elle révélera ? À travers cette contribution au symposium, nous alimentons ce questionnement à partir d'éléments mis en évidence par une recherche doctorale sur la persévérance et l'abandon précoces en enseignement (De Stercke, 2014). Cette recherche met notamment en lumière que l'investissement de et dans la profession (ou « Teaching Commitment ») de futurs enseignants prédit significativement leur intention de persister dans l'enseignement. Or, cet investissement est avant tout un investissement psychologique et émotionnel, lié à la passion pour l'enseignement (Crosswell & Elliot, 2004 ; De Stercke, 2014 ; Goyette, 2014). Il semble par conséquent que mesurer le « Teaching Commitment » des étudiants fréquentant la formation initiale pédagogique puisse constituer un point d'entrée intéressant pour compléter l'évaluation de leurs savoirs et savoir-faire. Outre le bénéfice escomptable par les institutions de formation initiale sur le plan de la certification à l'enseignement de leurs étudiants, nous entrevoyons également un potentiel de transfert de cette pratique d'évaluation au domaine de l'orientation scolaire. En identifiant au plus tôt certains étudiants au profil motivationnel plus fragile quant à leur choix de carrière, gageons que nous pourrions mieux les soutenir dans le développement de leur attachement à la profession ou, au besoin, les conseiller dans leur réorientation vers un projet professionnel plus en adéquation avec leurs forces et attentes professionnelles. Un choix de carrière positif, conscientisé, et cohérent avec les valeurs et les aspirations de l'individu n'est-il pas effectivement plus propice à son investissement naturel et durable dans sa profession, à son engagement dans une dynamique de perfectionnement professionnel continu, et à sa persévérance en carrière ?

## Évaluation de la flexibilité psychologique comme une clef universelle de promotion du bien-être à l'école

Manon Théorêt

Cette communication est issue d'une recherche canadienne menée sur la santé psychologique des directions d'établissement scolaire. On sait que les gestionnaires scolaires vivent beaucoup de stress (Poirel & Yvon, 2010) et subissent aussi, tout comme les enseignants, des contrecoups de l'épuisement professionnel (Gravelle, 2009). La constatation répétée des problèmes de santé professionnelle soulève la question de l'évacuation des habiletés personnelles dans les dispositifs de formation des professionnels de l'enseignement.

De nombreuses études mettent en rapport la santé psychologique et la flexibilité psychologique (Kashdan & Rottenberg, 2010). Cette compétence relèverait de la capacité à observer, avec plus d'acceptation, les événements internes, souvent faits de crainte, de colère et de déception et à initier les comportements nécessaires à un travail efficace. Contrairement à d'autres facteurs de protection de la santé et du bien-être, la flexibilité est conçue comme une habileté qui s'acquière et se développe plutôt qu'un trait fixe de personnalité. Plusieurs recherches dans le domaine de la psychologie du travail montrent qu'elle prédit la qualité de la performance, les attitudes positives envers le travail et la diminution de l'absentéisme (Bond, Lloyd, Flaxman & Guenole, 2012). De plus, on remarque que l'acquisition de ce type d'habileté personnelle, notamment auprès du personnel qui intervient en déficience intellectuelle, profite aux éducateurs comme à leur clientèle (Noone & Hastings, 2011).

Nous avons ainsi exploré la relation entre la flexibilité et le bien-être psychologique au travail dans une enquête auprès des directions d'établissement primaire et secondaire du Québec, (Théorêt et al. 2014). La flexibilité a été opérationnalisée par l'échelle d'acceptation et d'action, « AAQ-II », une version courte et validée du concept (Bond et al., 2011). Nos résultats montrent des liens entre la flexibilité et le bien-être psychologique au travail. Ils indiquent aussi que la flexibilité psychologique expliquerait une part importante du bien-être au travail.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 16

## L'évaluation en contexte de stage. Points de vue des trois acteurs de la triade

Séphane Martineau, Liliane Portelance & Josiane Caron

Cette contribution a pour objectif de répondre à deux questions : Dans un contexte de formation en alternance, quel type de collaboration s'établit entre l'enseignant associé (EA) et le superviseur universitaire (SUP) ? Plus spécifiquement, quel est la nature de la collaboration quant au processus d'évaluation du stagiaire (S) ? Ces interrogations s'ancrent donc dans une problématique liée à la formation à l'enseignement au Québec. Cette formation se fait par alternance : milieu universitaire et milieu scolaire (700 heures de stage) et selon une Orientation « professionnalisante » et une approche culturelle de l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Or, l'approche par compétences professionnelles qui chapeaute la formation des enseignants complexifie de l'évaluation. Delà l'importance de la collaboration entre les deux formateurs du stagiaire (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, 2008) notamment pour l'évaluation car le jugement professionnel doit être argumenté et documenté (Lebel, 2009). Nos données reposent sur un questionnaire écrit (S, EA, SUP), des entrevues individuelles semi-dirigées (S, EA, SUP) et des conversations au naturel en triade lors des rencontres de supervision. Nos résultats indiquent que la formation en alternance induit des tensions dans le processus d'évaluation. Ces tensions sont notamment nourries par le manque de connaissance mutuelle du superviseur universitaire et de l'enseignant associé. Lorsqu'elles surviennent ces tensions nuisent non seulement au bien-être du stagiaire mais aussi de l'ensemble de la triade (S, EA, SUP).



## Mobilisation des émotions dans les écrits réflexifs des étudiants

Alexandre Buysse

La prise en compte des émotions par les enseignants joue un rôle central dans leur posture réflexive, que ce soit comme déclencheur ou comme moteur de leur analyse. Nous nous sommes demandé quelle place les étudiants en formation à l'enseignement réservaient progressivement aux émotions dans leurs analyses réflexives. Est-ce que, au fur et à mesure de leur parcours de formation, ils les intègrent comme un élément central de leur réflexion ou est-ce que, au contraire, ils les nient progressivement ? Quelle est la place accordée aux émotions dans les consignes d'écriture réflexive et les critères d'examen ? Est-ce que nous pouvons déceler une influence progressive des dispositifs eux-mêmes sur cette prise en compte des émotions ? Ceci ramène à la question fondamentale de l'influence de la formation et, particulièrement, des évaluations, sur l'ensemble des dimensions du développement professionnel.

La présence de l'émotion semble aller d'une absence complète à une utilisation comme composante principale du raisonnement et évolue tout au long de la formation. Elle semble en lien avec les consignes d'écriture, qui sont progressivement intériorisées, mais aussi avec les exigences des travaux d'évaluation. Si l'analyse de sa propre pratique exige un certain recul par rapport aux émotions, il conviendrait de voir si ce recul, qui peut être salvateur dans certains cas, ne finit pas par nuire à la qualité de l'analyse et, même, au bien-être à long terme. Il reste à déterminer si la prise de distance complète des émotions est compatible avec la construction d'une identité professionnelle qui soutiendra insertion professionnelle et développement harmonieux tout au long de la vie.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 16



## Outils et pratiques d'évaluation en orientation

Philippe Chartier

L'orientation (ses procédures, ses outils, ses pratiques...) sont au cœur des systèmes éducatifs et des parcours des élèves. Qu'en est-il de l'évaluation dans ce domaine ? Nous présenterons dans ce symposium trois contributions qui questionnent pratiques, outils et procédures.

La première contribution est centrée sur une pratique d'évaluation des intérêts professionnels sous une forme de jeu (le VIP) utilisé dans le champ de l'approche orientante. Après une présentation de cet outil la communication concernera ses qualités métriques en présentant les résultats de plusieurs recherches de validation.

La deuxième contribution propose une pratique assez novatrice dans le champ de l'orientation : l'approche 360°. Par cette démarche, le professionnel de l'orientation (conseiller et/ou enseignant) va disposer de regards croisés sur les intérêts de l'élève et sur la manière dont les autres le perçoivent (ses parents, des amis, ses enseignants...), informations différentes, éventuellement divergentes, sur lui-même, de nature à enrichir la réflexion sur soi, sur son projet d'avenir ainsi que sur sa compétence à s'orienter.

Enfin la dernière contribution abordera les effets des modifications des procédures d'orientation au Luxembourg suite aux réformes de 2009. L'avis d'orientation, formulé et motivé par le conseil d'orientation, est dorénavant appelé « décision d'orientation » pour souligner son caractère contraignant, sauf si les parents introduisent un recours, ce qui entraîne l'organisation d'épreuves d'accès à l'enseignement secondaire et secondaire technique. Mais Quels sont les enjeux et les conséquences pratiques pour les élèves et les parents, notamment d'origine étrangère, de cette nouvelle procédure d'orientation ?

## L'évaluation des intérêts professionnels par un outil orientant : quelles qualités psychométriques ?

Solange Brehaut

Les processus d'orientation sont considérés comme une compétence clé à acquérir durant la scolarité obligatoire (INRP, 2008). L'orientation est placée au cœur du parcours scolaire de l'élève pour lutter contre le décrochage scolaire qui peut être expliqué, entre autres, par de mauvais choix d'orientation.

La connaissance de soi est un des principaux domaines à investiguer dans le processus d'orientation. Pour cela, les conseillers d'orientation psychologues disposent notamment des questionnaires d'intérêts professionnels, tel que l'Hexa3D (Vrignaud & Cuvillier, 2006). Des conseillères pédagogiques québécoises ont créé le VIP (AQISEP, 2011), un outil orientant, qui, comme l'Hexa3D, est basé sur la typologie de Holland (1997) et identifie le type d'intérêts professionnels de l'individu. Le VIP se distingue de l'Hexa3D par sa forme de jeu et son utilisation non-exclusive aux conseillers d'orientation psychologues. Lors d'une session au VIP, les élèves se posent et répondent successivement à des questions. Chacun répond à au moins quinze questions piochées aléatoirement, sachant que la majeure partie des questions sont dichotomiques (63) et quelques-unes à choix multiple (7).

Le VIP fut testé sur des élèves français (Brehaut, 2012). Un manque de sensibilité et une validité concourante insuffisante avec l'Hexa3D furent constatés. Par contre, la forme ludique du VIP plaît particulièrement aux sujets. Afin d'expliquer ces manques de rigueur psychométriques, une hypothèse en lien avec la consigne du VIP fut formulée et de nouvelles instructions furent testées (Brehaut, 2013). Ces instructions ne permettent pas d'améliorer significativement les qualités psychométriques de l'outil. Dès lors, il semble nécessaire d'exclure la distribution aléatoire d'un certain nombre de questions afin d'estimer si les manques de rigueur psychométrique sont imputables à la validité interne des échelles ou à un possible biais culturel, ainsi que d'évaluer l'influence (ou non) de l'utilisation de deux types de questions. Cette expérimentation fait l'objet de cette communication.

## Le développement de la compétence à s'orienter : les apports possible de l'approche 360°

Philippe Chartier

L'orientation des élèves, et la compétence à s'orienter, sont des thèmes de plus en plus présents en France dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale (voir par exemple MEN, 2014). Pour y répondre, professionnels de l'orientation et enseignants utilisent principalement des entretiens mais également, mais plus rarement, des questionnaires d'intérêts professionnels (Vrignaud et Bernaud, 2005). Dans ces questionnaires l'élève doit se positionner (auto-évaluation) sur des activités et domaines professionnels susceptibles de l'intéresser.

L'objectif de cette communication est de présenter une approche plus globale, utilisée en ressources humaines : l'approche 360°. Elle consiste à recueillir des informations sur une même personne par différentes sources : lui-même (auto évaluation), son supérieur, ses collègues, ses clients... L'objectif est de mettre en mouvement, d'inciter à la réflexion sur soi et de contribuer ainsi au développement personnel (Levy-Leboyer, 2007).

Nous avons élaboré un dispositif inspiré de cette approche 360° pour évaluer les intérêts professionnels d'élèves de Lycée. Par cette démarche, le professionnel de l'orientation (conseiller et/ou enseignant) va disposer de regards croisés sur les intérêts de l'élève et sur la manière dont les autres le perçoivent (ses parents, des amis, ses enseignants...), informations différentes, éventuellement divergentes, sur lui-même, de nature à enrichir la réflexion sur soi, sur son projet d'avenir ainsi que sur sa compétence à s'orienter.

A partir de résultats portant sur 50 lycéens nous présenterons les intérêts et limites de cette approche.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 17

## L'orientation lors du passage « fondamental-secondaire » au Luxembourg : une nouvelle approche centrée sur les compétences

Claude Houssemand, Raymond Meyers & Anne Pignault

La réforme de l'enseignement fondamental a introduit en 2009 de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation au Luxembourg : les trois cycles d'apprentissage de deux ans, les socles de compétences, l'évaluation sans notes chiffrées mais en termes de compétences. À partir de 2012-2013, les bilans intermédiaires et le bilan de fin de cycle remplacent les bulletins à notes chiffrées en tant qu'outils d'évaluation utilisés dans la procédure d'orientation à la fin du fondamental. Les modalités du passage de l'école fondamentale au lycée sont adaptées en conséquence.

Les grandes lignes de la procédure d'orientation en vigueur depuis 1996 sont maintenues. Le conseil d'orientation, composé de l'inspecteur et de l'enseignant principal de l'enfant, ainsi que de professeurs de l'enseignement secondaire et secondaire technique, se prononce sur l'orientation de l'élève. L'avis d'orientation, formulé et motivé par le conseil d'orientation, est dorénavant appelé « décision d'orientation » pour souligner son caractère contraignant, sauf si les parents introduisent un recours, ce qui entraîne l'organisation d'épreuves d'accès à l'enseignement secondaire et secondaire technique. Les éléments à la base de la décision d'orientation restent inchangés :

- Les apprentissages et la progression de l'élève, consignés dorénavant dans les bilans intermédiaires et le bilan de fin de cycle ;
- L'avis du titulaire de classe et l'avis des parents ;
- L'avis du psychologue si les parents le demandent ;
- Les résultats aux épreuves communes. Ces épreuves en allemand, français et mathématiques sont les mêmes pour tous les élèves du pays. Ces dernières, et là se trouve la nouveauté, renseignent sur le développement des compétences de l'élève par rapport aux niveaux de compétence attendus à la fin de ce dernier cycle.

Cette procédure d'orientation adaptée, plus centrée sur les compétences, est la suite logique de la réforme du fondamental. Mais quels sont les enjeux et les conséquences pratiques pour les élèves et les parents, notamment d'origine étrangère? Ce changement est-il purement cosmétique ou aura-t-il un réel impact sur les pratiques d'orientation?

## Exploiter des données administratives pour renouveler la recherche en éducation sur l'évaluation de politiques éducatives

Marc Demeuse & Cathy Perret

L'objectif de ce symposium est de montrer comment des données existantes peuvent être utilisées de manière originale pour l'évaluation de politiques éducatives en s'appuyant sur des exemples d'exploitation de données locales, nationales et internationales. Une telle perspective rappelle que la recherche en éducation est possible avec de nombreuses données et surtout qu'elle peut aussi se faire en dehors de la construction et de la collecte de données originales, d'autant que la production de telles données est coûteuse et ce d'autant plus qu'elle doit être faite à une large échelle pour des perspectives quantitatives et statistiques. Au-delà des possibles apports des exploitations secondaires des enquêtes réalisées par différentes institutions, ce symposium veut montrer les possibilités offertes avec des enquêtes plus méconnues et souligner les réalisations possibles avec des données administratives. Les apports et les limites de telles recherches seront soulignés comme les précautions méthodologiques indispensables au travail empirique. Mais plus encore, c'est la posture du chercheur qui est mis en avant car il se doit d'être dans une posture différente de celle largement présentée dans les manuels de recherche en sciences sociales proposés aux étudiants. Ce symposium préfigure la thématique de la prochaine université d'été de l'Admee sur l'exploitation secondaire des données.

La 1ère communication propose de renouveler l'étude de la politique d'éducation prioritaire menée en France à partir de plusieurs vagues d'enquêtes ministérielles sur les compétences des collégiens. Son approche révèle que les différences de scores sont avant tout liées à des différences de composition des populations étudiantes mais que les diminutions de scores entre les établissements (collèges d'éducation prioritaire ou non) ne sont pas le résultat d'une modification des populations des collèges d'éducation prioritaire. Dans la 2ème communication, en partant des données d'inscription des universités françaises depuis le milieu des années 90, X présente les différents types d'évolutions régionales des formations universitaires dans une logique d'évaluation d'une politique sectorielle née avec le plan « U2000 ». Le caractère spectaculaire de certains changements universitaires est nuancé grâce à l'intégration d'autres informations en lien avec l'alphabétisation, la qualification des populations à des périodes plus anciennes: La 3ème communication s'interroge sur les perceptions différenciées de la prestation enseignante par l'exploitation des commentaires formulés dans les questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants de l'université de Mons (ces commentaires étant rarement exploités dans la littérature). Ils démontrent que les étudiants de deux facultés ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage proposé par un même enseignant, ce qui n'est pas sans poser de question sur les politiques de gestion de carrières des enseignants-chercheurs et sur les pratiques d'évaluation des enseignants-chercheurs. La 4ème communication questionne la politique de régulation des

inscriptions scolaires menée en Belgique depuis 2007. En cherchant à en connaître les effets, les auteurs explorent l'intérêt de l'usage de données internationales comme PISA pour évaluer des politiques locales. Pour ce faire, ils déploient différentes méthodes statistiques sur PISA et d'autres bases de données disponibles (comptage des élèves) et en confrontent les résultats en termes de ségrégation socioéconomique de 2006 à 2012. Enfin, dans la 5ème communication, X s'intéresse à l'efficacité de dispositifs de soutien proposés au sein des universités. Elle propose différentes séries de mesure de leurs effets sur les performances des étudiants aux examens, en mobilisant et en mixant les différentes sources d'informations administratives disponibles avec l'exemple du Plan Réussite en Licence de l'université de Bourgogne.



## Les déterminants de l'acquisition des compétences dans les collèges français selon leur appartenance ou non au dispositif de l'éducation prioritaire entre 2003 et 2009

Elodie Bellarbre

CEDRE (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillons) a été construit par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) pour mesurer l'évolution des compétences des élèves de troisième en France. Le premier cycle (2003-2009) mesure les compétences «générales» des élèves. Le rapport du Haut Conseil de l'Éducation, 2011, souligne la rigueur de ces enquêtes et le fait qu'elles sont peu exploitées. Ce travail va permettre d'utiliser les données CEDRE pour analyser et comparer les déterminants de l'acquisition des compétences des élèves de troisième des collèges publics français de l'éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Depuis 1981, l'éducation prioritaire a pour objectif de lutter contre les inégalités sociales à l'école. Les établissements en difficulté sont ciblés pour faire partie du dispositif éducation prioritaire. Ils se voient attribuer des moyens supplémentaires alloués à la réduction de la taille des classes et le paiement de bonus pour les enseignants de ces établissements. Les scores CEDRE ont diminué entre 2003 et 2009, et cette diminution est particulièrement marquée dans les collèges de l'éducation prioritaire. Ce travail, grâce aux techniques de décomposition des scores d'Oaxaca-Blinder (Ammermuller, 2008), va permettre d'analyser les différences de scores entre établissements publics prioritaires et non prioritaires, d'une part; et de 2003 à 2009 dans chaque type d'établissements, d'autre part. Les différences de scores sont décomposées en deux parties. La partie explicative est la part des différences de scores expliquées par des différences de compositions des publics dans les deux types d'établissements. La partie inexpliquée est la part de scores tenant à des différences de politiques éducatives locales, de qualité de l'enseignement et d'environnement scolaire, bien qu'il ne soit pas possible de distinguer les causes exactes de ces différences. Les analyses montrent que la majeure partie des différences de scores entre type d'établissements s'explique par les différences de public scolarisé.

Jeu

Symposium 18

## Données statistiques et évaluations des politiques universitaires : l'exemple français

Myriam Baron

En France, un ensemble d'informations est peu exploité. Il s'agit des données issues des remontées des universités à la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), service du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. L'ensemble des informations sur les étudiants inscrits dans les grands groupes de discipline de formation est disponible au niveau régional depuis le milieu des années 1980 : ce qui permet des études diachroniques.

Les études diachroniques au niveau régional sont importantes pour plusieurs raisons. Le niveau régional n'est devenu important en France que depuis le début des années 1980 et les lois de décentralisation. Un travail longitudinal depuis le milieu des années 1980 permet de saisir la situation universitaire de chacune des régions avant la mise en place du dernier plan de redéploiement universitaire sur le territoire français puis de les suivre lors du passage à ce que l'on appelle « l'université de masse » jusqu'au cours de la décennie 2000. Après avoir présenté les données sélectionnées sous forme de Matrices d'Information Géographique au sens de Brian Berry (1964), nous présenterons les méthodes d'analyse des données et les choix de mise en forme de l'information statistique qui leur sont associés.

Nous discuterons les principaux résultats correspondant aux évolutions régionales des formations universitaires, qui peuvent être interprétées qualitativement (changements dans l'offre de formations universitaires), quantitativement (rapidité ou non du changement enregistré par la région). Cette première approche exploratoire sur l'offre de formations universitaires en régions fournit une première évaluation d'une politique publique sectorielle. La cartographie de ces principaux résultats est enfin mise en regard avec d'autres répartitions en liens avec l'alphabétisation, la qualification des populations à des périodes plus anciennes : ce qui permet de nuancer le caractère spectaculaire de certains changements universitaires.

## Évaluation des enseignements par les étudiants : objectivation des aspects de la situation d'enseignement-apprentissage mentionnés dans les commentaires écrits des étudiants inscrits dans des facultés différentes

Marie Bocquillon, Antoine Derobertmeasure,  
Frédérique Artus & Marc Demeuse

Les recherches centrées sur l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) portent principalement sur l'analyse des réponses à des questions fermées (Alhija & Fresko, 2009 ; Zimmaro, Gaede, Heikes, Shim & Lewis, 2006). Or, les commentaires formulés en réponse à des questions ouvertes fournissent des informations très riches pour améliorer la qualité de l'enseignement (Winer, Di Genova, Vungoc & Talsma, 2012 ; Zimmaro & al., 2006).

Cette communication est centrée sur la question suivante : les étudiants de deux facultés différentes ayant eu cours avec le même enseignant ont-ils la même perception de la prestation de celui-ci ? À partir d'une liste anonyme des enseignants ayant donné cours dans deux facultés différentes en 2010-2011 et 2011-2012 à l'Université de Mons, nous avons retenu les 5 enseignants pour lesquels un minimum de 20 commentaires par faculté avait été rédigé par les étudiants de premier cycle lors des enquêtes pédagogiques, ce qui nous donne un total de 699 commentaires analysés.

Ces commentaires ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique outillée à l'aide du logiciel NVivo® et menée sur la base du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage de Derobertmeasure et Dehon (2012). Les premiers résultats, qui concernent un enseignant donnant cours dans deux facultés de « sciences dures », indiquent que les étudiants des deux facultés ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de la situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les étudiants de la faculté 1 commentent davantage les actions et les caractéristiques de l'enseignant que les étudiants de la faculté 2, qui ont tendance à écrire des commentaires plus généraux. En outre, les commentaires des étudiants de la faculté 1 contiennent davantage d'unités positives et de recommandations que ceux des étudiants de la faculté 2, qui contiennent plus d'unités négatives.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 18

## Mesurer la ségrégation socioéconomique dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles au moyen de données internationales ?

Julien Danhier & Nathanaël Friant

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la ségrégation scolaire est considérée comme un problème majeur, tant par la communauté scientifique que par le gouvernement. Étant donné que le libre choix de l'établissement scolaire est un des paramètres qui contribuent à cette ségrégation, le gouvernement a pensé qu'il était possible de la réduire en régulant ces choix et en modifiant les politiques d'inscription. Une telle régulation a été mise en place depuis 2007 pour la première année de l'enseignement secondaire. À ce jour, il n'y a toujours aucune évaluation du dispositif et de ses effets qui ait été présentée.

Si la Fédération Wallonie-Bruxelles dispose d'une base de données exhaustive de ses élèves lui permettant de construire des indicateurs pour évaluer ses politiques, la diversité des données disponibles reste limitée. La mesure de la ségrégation et de son évolution bute d'ailleurs sur ces limites puisque certaines données (socioéconomique ou académique) manquent, tout au moins au niveau des individus. De plus, dans un contexte de contrainte budgétaire, il y a peu de chance que le gouvernement puisse déployer de nouveaux outils pour dépasser de telles limites. Il est dès lors utile d'explorer d'autres bases de données, notamment internationales, afin de voir si elles peuvent fournir une information complémentaire.

L'exercice que nous avons effectué dans cette étude a consisté à mesurer la ségrégation socioéconomique et son évolution de 2006 à 2012 sur base des outils existants. Concrètement, ceci a consisté à appliquer différentes méthodes statistiques (indices de ségrégation versus analyse multiniveau) à différentes bases de données (comptage des élèves versus PISA) pour en comparer les résultats. Les avantages et inconvénients des alternatives envisagées sont abordés et discutés. La question plus générale qui sous-tend notre approche concerne l'usage de données internationales pour évaluer des politiques locales.

## Évaluer les effets de dispositifs de soutien sur la réussite des étudiants avec des données administratives en France : quels possibles, quels résultats et quelles limites ?

Cathy Perret

Cette communication s'attache à éclairer comment la problématique de l'efficacité des dispositifs de soutien au regard de la réussite des étudiants peut être abordée à partir de données administratives. Pour ce faire, cette communication explore des dispositifs de soutien nés ou renforcés avec le Plan Réussite en Licence (PRL) à l'université de Bourgogne en proposant différentes séries de mesure de leurs effets sur les performances des étudiants aux examens, en mobilisant et en mixant les différentes sources d'informations administratives disponibles au sein de l'université. S'appuyant sur des informations variées et des dispositifs singuliers, cette communication a pour particularité de mettre en évidence les solutions possibles pour pallier les difficultés de mesure de l'efficacité lorsque le chercheur n'a pas pu intervenir pour mettre en place une évaluation dès l'introduction des dispositifs de soutien auprès des étudiants. Elle pointe également les limites de ces mesures associées aux performances des étudiants. Mais plus encore, elle développe la progression des chercheurs dans la mesure de l'efficacité des dispositifs de soutien alors que jusqu'à présent les travaux réalisés sur le PRL de l'université de Bourgogne mettaient l'accent sur les résultats. Cette progression dans la question de la mesure de l'efficacité étaye également les arguments concernant la difficulté à apprécier seulement l'efficacité de dispositifs pédagogiques à partir de taux de réussite bruts. Cette communication précise également que le contexte au sein duquel les recherches présentées ont été conduites n'est pas à négliger en pointant les effets initiateurs du suivi administratif du PRL par le CIPE et la richesse des collaborations avec des responsables de filière ne serait-ce que parce qu'elles permettent l'accès à des informations nouvelles, à des interprétations différentes et à des questionnements nouveaux nés des sollicitations des enseignants-chercheurs responsables des programmes et confrontés aux réalités de l'échec des étudiants et de l'implantation des dispositifs de soutien.

Jeu

Symposium 18



## Intégrer les concepts d'environnement STEPE et de RSO dans l'évaluation des Institutions d'enseignement supérieur : vœu pieux ou nécessité ?

**Christine Defoin, Sandrine Canter, Françoise Vanderpoorten, Anne Heldenbergh, Julie Corswarem, Marie-France Dony & Caroline Calmu**

Les référentiels d'évaluation de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur sont unanimes sur le sujet : une évaluation institutionnelle cohérente et globale doit tenir compte aujourd'hui des relations que l'institution entretient avec le contexte dans lequel elle est implantée. Ce n'est pas vraiment neuf mais désormais deux concepts bien structurés permettent de cadrer cet aspect de l'évaluation. Il s'agit de l'environnement STEPE (social, technologique, économique, politique - ou géopolitique - et environnemental) et de la RSO ou responsabilité sociétale des organisations. Ces deux concepts sont complémentaires puisque le premier s'attache à l'impact du contexte sur l'institution tandis que l'autre, au contraire, envisage l'impact de l'institution sur son environnement.

Pour faire des choix de recherche, adapter les cursus et mieux comprendre l'impact que les formations dispensées peuvent avoir, l'institution se devrait donc d'intégrer dans son management tous les aspects de l'environnement STEPE en vue d'anticiper son évolution et ses changements. Mais elle devrait aussi prendre en compte son impact environnemental (mobilité, impact énergétique, tri, etc.) autant que son impact sociétal (ancrage régional, bien-être professionnel, projets personnels inscrits dans le projet collectif, préservation de la santé, rôle économique,...). Autrement dit associer le management par la qualité au management environnemental intégrant le développement soutenable.

Le but de ce symposium est de présenter une série de pratiques simples et efficaces, qui, sans avoir recours à des consultants externes onéreux et/ou peu impliqués, permettront à l'institution d'intégrer l'environnement STEPE et la RSO dans ses préoccupations.

Il se composera de deux sessions animée par un président de session et comprenant 4 et 3 interventions. Il sera suivi d'un débat échanges.

## Évaluer l'impact et l'importance de l'environnement STEPE et de la RSO sur l'institution par l'outil d'autoévaluation CAF

Christine Defoin

L'outil d'auto-évaluation diagnostique CAF (Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques) a intégré depuis longtemps, dans ses critères et indicateurs la problématique de l'environnement STEPE en tant qu'acteur du développement de l'institution. La nouvelle version du CAF 2013 consacre un critère complet à la RSO. Le CAF propose donc des pistes pour évaluer l'état d'avancement de l'institution en la matière.



## Technologies, support incontournable de la qualité dans l'enseignement supérieur aujourd'hui

Marie-France Dony

Les technologies peuvent se mettre au service du développement d'une démarche qualité : campus numérique, logiciel d'enquête, outils de communication interne, plateforme d'eLearning,... Cependant, le recours à ces outils ne doit pas être brutalement massif mais lié à une réflexion et une évaluation constante qui permettent d'affiner leur utilisation en fonction d'objectifs très clairement liés à l'impact sociétal.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 19

## Relation institution d'enseignement supérieur et entreprise : piège ou passage obligé ?

Françoise Vander poorten

Professionaliser les formations, les adapter aux terrains, répondre à la demande du monde du travail... Est-ce aux dépens de la formation ou, au contraire, en vue de son enrichissement ? Les contenus devront-ils désormais être taillés sur mesure pour l'entreprise ou s'agira-t-il d'un partenariat gagnant-gagnant ? L'institution doit-elle évaluer les impacts de ses décisions et activités de partenariats sur la société et l'environnement ? L'univers professionnel dictera-t-il sa loi jusque dans la recherche ou permettra-t-il une ouverture ?

## Une Politique Qualité et des outils spécifiques pour pérenniser les liens entre milieux professionnels et étudiants

Julie Corswarem

La Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL) intègre la volonté de se positionner activement au sein de son environnement STEPE dans sa Politique Qualité. Elle œuvre pour une offre de formations en adéquation avec l'évolution des besoins des milieux professionnels et pour une participation active dans des projets de recherche appliquée. Soucieuse de l'intégration de ses diplômés sur le marché du travail, la HEPL s'est dotée d'outils participant au développement des interactions entre étudiants et monde professionnel.

Jeudi 29 janvier

Symposium 19

## Outils de mesure empruntés au secteur marchand au service du pilotage d'une institution universitaire

Anne Heldenbergh

La gestion d'une université n'est pas fondamentalement différente de celle d'une entreprise marchande. C'est pourquoi l'université emprunte des outils de pilotage au monde marchand. Les spécificités de l'activité universitaire imposent cependant quelques adaptations. Cette communication propose d'explorer des façons d'adapter le célèbre balanced scorecard pour l'appliquer efficacement au pilotage d'une institution universitaire.

## Démarche qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche : un levier ou un frein pour la gouvernance ?

Caroline Calmu

Depuis 1999, la problématique de l'évaluation dans l'enseignement supérieur et la recherche est sur le devant de la scène. Selon les systèmes nationaux, on parlera d'évaluation, d'habilitation, d'accréditation, de certification, de labellisation,... La démarche Qualité offre des méthodes et des outils permettant de répondre aux exigences externes. Pour autant, ne prendre en compte que la pression de ces exigences externe est oublier l'objectif premier : garantir la qualité, la performance des institutions avant tout pour elles-mêmes. Comment les gouvernances appréhendent-elles réellement cette démarche ? Comment les réalités objectivées par les différents dispositifs d'évaluation sont-elles intégrées? Pour quels résultats ? La démarche Qualité est-elle un levier ou un frein? Cela pose la question du leadership, de l'engagement collectif et de l'utilisation des différents dispositifs d'évaluation.

Jeu  
di 29 janvier

Symposium 19

## Perspective environnementale dans la gestion d'une institution universitaire

Sandrine Canter

L'environnement STEPE c'est aussi l'environnement tout court. L'ULB comprend plusieurs campus présentant des problématiques différentes auxquelles il faut apporter des réponses spécifiques. C'est la raison pour laquelle, à côté de structures existantes comme la cellule environnement, la cellule qualité ou la cellule gestion des infrastructures, des groupes d'utilisateurs sont créés pour concevoir des solutions par et pour le terrain. Cette mission ne peut se réaliser sans une volonté et une participation collectives. Elle répond aussi à la Charte qualité adoptée par l'institution qui met en avant des valeurs incontournables telles le bien-être de chacun de ses membres.

## La collaboration dans l'évaluation formative des apprentissages des élèves : études dans les contextes de classe et d'accompagnement

Fernando Morales Villabona

De nombreux travaux s'intéressent actuellement à la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation. Différents aspects sont explorés par les chercheurs afin d'interroger cette notion, par exemple : la culture de la collaboration, ses formes et ses modalités, ses buts et ses effets, les rôles adoptés par les acteurs, les objets et la nature des savoirs partagés (Portelance, Borges & Pharand, 2011). La diversité dans le traitement et la compréhension de la notion de collaboration que nous retrouvons dans la littérature scientifique, témoigne de la richesse du sujet et ne peut qu'inciter à approfondir la question.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, l'élargissement des cadres théoriques dans le domaine a amené progressivement à considérer les dimensions collaboratives de l'évaluation comme pratique sociale et épistémique (Mottier Lopez, 2013). Au niveau de la recherche, la collaboration représente un objet d'étude qui peut être abordé sur plusieurs plans et concerner une pluralité de contextes possiblement complémentaires : la classe, le collectif d'enseignants, l'ensemble de l'établissement scolaire, les différents personnels éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Dans cet horizon vaste et varié, un enjeu important pour la recherche collaborative est d'aménager un terrain commun de questionnement, tout en reconnaissant la spécificité de chaque contexte.

C'est dans cette intention que nous concevons ce symposium, dont le but principal est de tenter de construire une compréhension commune sur ce que signifie penser l'évaluation pédagogique dans une (ou plusieurs) forme(s) collaborative(s). Plus précisément, l'objectif est de clarifier tant au plan conceptuel que pratique l'idée émergente d'une « évaluation collaborative » (collaborative assessment) dans une approche formative de l'évaluation des apprentissages des élèves. Le parti-pris est que cette idée émergente demande à être réfléchie en collaboration avec les acteurs de terrain, afin de viser une double vraisemblance des résultats produits par les recherches (Desgagné, 2007).

Les contributions de ce symposium s'intéressent en particulier à la collaboration entre élèves (Morales Villabona), entre enseignants (Bourgeois) et entre enseignants et conseillers pédagogiques (Cartier) dans des démarches d'évaluation formative. Les questions posées aux contributeurs sont les suivantes : Quels sont les apports et les limites de la notion de collaboration pour penser l'évaluation formative ? Quelles sont les formes que peut prendre une « évaluation collaborative » dans la pratique et dans différents contextes ? Comment les processus de régulation associés à l'évaluation formative sont-ils conçus dans ces contextes ?

Ce symposium s'inscrit dans le réseau RCPE (Recherches Collaboratives sur les Pratiques Evaluatives) car il vise à interroger la collaboration tant dans la forme de recherche entreprise que dans les processus mêmes de l'évaluation des apprentissages.

## Evaluation formative et co-régulation dans des activités d'écriture en collaboration : une étude de cas à l'école primaire

Fernando Morales Villabona

Les démarches d'évaluation formative visent principalement la régulation des apprentissages des élèves. Lors de situations de collaboration entre ces derniers – par exemple, dans des activités de coécriture (Saunders, 1989) – la régulation peut être envisagée sur le plan des dynamiques interactives des relations intersubjectives entre pairs (Mottier Lopez, 2012). D'où l'intérêt de convoquer la notion de co-régulation, processus dans lequel l'« activité régulatrice » est partagée et imbriquée dans les relations entre l'individu, le contexte et la culture (Hadwin & Oshige, 2011).

Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous nous intéressons aux interactions entre élèves lors de la réalisation d'activités de co-écriture, associées à des démarches d'évaluation formative effectuées aussi dans un registre collaboratif. Notre étude, qui s'appuie sur un dispositif de recherche « participative » (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007), a impliqué six enseignants de cycle moyen (élèves entre 8 et 12 ans) de deux écoles primaires du canton de Genève. Lors de cette communication, nous présenterons une étude de cas sur les observations réalisées dans une classe de 6ème année.

Nos questions de recherche sont les suivantes : quels indices de co-régulation peut-on identifier dans les discours et les dialogues entre élèves lorsqu'ils participent à une tâche de co-écriture et à l'évaluation formative de cette tâche ? Sur quels aspects de la démarche (d'écriture et d'évaluation) les processus de co-régulation portent-ils ?

Au regard des particularités des situations analysées, nous tenterons d'apporter des éléments de compréhension des processus de négociation et co-construction de significations possibles dans les pratiques d'évaluation formative observées. Une réflexion critique des apports et limites de l'approche méthodologique et des constats, sera effectuée.



## Rôle de la collaboration pour soutenir la qualité de la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement en écriture

Louise Bourgeois

Dans une perspective formative, la visée principale de la démarche d'évaluation est effectivement la décision d'évaluation qui revient à la régulation soit de l'enseignement, soit de l'apprentissage, soit des deux (Scallon, 2000). Par ailleurs, la décision d'évaluation est généralement considérée comme le maillon faible de la démarche et pour en rehausser la qualité, la voie proposée revient fréquemment à la collaboration entre collègues. L'objet de cette communication est de présenter les résultats d'une recherche qui vise à mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves en écriture et à agir sur la qualité de ces décisions au moyen de la collaboration entre collègues. L'approche méthodologique adoptée est l'étude de cas multiples. La recherche est répartie en trois phases qui suivent chacune le même scénario :

- la sélection de deux textes d'écriture par l'enseignant;
- le partage des textes d'écriture avec le collègue;
- l'analyse individuelle des textes d'écriture par l'enseignant et son collègue;
- un entretien rétrospectif individuel;
- l'observation directe de la rencontre de collaboration entre les deux enseignants;
- un entretien en dyade.

Alors que la première phase sert à mieux comprendre les pratiques actuelles des enseignants en matière d'évaluation formative et la façon qu'ils collaborent ensemble au moyen de travaux d'élèves, les deux autres phases sont précédées d'une intervention afin d'en vérifier l'impact sur les décisions d'évaluation.

Jeu  
di 29  
janvier

Symposium 20

## Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3e cycle du primaire au Québec

Sylvie C. Cartier, Aline Boulanger, Éliane Mourad, Manal Raoui,  
Julie Arseneault & Thaïs Guertin-Baril

L'apprentissage par la lecture (APL) est le processus qui permet d'apprendre dans toutes les disciplines et de réussir diverses activités en lisant des textes. L'objectif de la communication consiste à présenter deux études de cas de collaboration entre un CP et des enseignants dans deux écoles primaires au Québec lors de l'évaluation formative du processus d'APL des élèves et de la planification de pratiques d'enseignement conséquentes. Les résultats préliminaires montrent que la collaboration a varié dans les deux cas et que les enseignants ont apporté des ajustements variés dans leur enseignement.

## Le testing adaptatif informatisé (TAI) comme outil d'évaluation des compétences

David Magis, Gilles Raïche,  
Sébastien Béland & Maxim Morin

La plupart des administrations de questionnaires se font de façon fixe, chaque élève testé recevant le même ensemble d'items (que l'administration soit sous forme « papier-crayon » ou de façon informatisée). Cette méthode ne permet donc pas toujours d'évaluer correctement les niveaux de compétences de tous les sujets, chaque test ne pouvant couvrir l'ensemble du spectre de compétences de ces derniers. Une solution élégante et efficace à cette problématique est l'introduction du testing adaptatif informatisé (TAI) comme procédure d'évaluation. Le TAI est une méthode d'administration de questionnaires qui se veut optimale et individualisée.

Le principe du TAI consiste à sélectionner chaque item de façon itérative et adaptative, en se basant sur les réponses fournies aux items précédents et en fonction d'une estimation provisoire du niveau de compétence du sujet. La sélection des items se fait au moyen d'une grande banque d'items disponibles, préalablement calibrés et permettant de cibler des niveaux de compétence très différents. Le TAI permet d'estimer plus efficacement les compétences individuelles avec moins d'items, limite les risques de fraude (puisque les items ne sont pas les mêmes d'un élève à l'autre) et fournit une évaluation individualisée et instantanée de la compétence ciblée. Plusieurs inconvénients intrinsèques aux TAI limitent toutefois actuellement son utilisation à plus grande échelle. Deux exemples concrets sont la nécessité de recourir à une grande banque d'items pré-calibrée et le manque de logiciels flexibles et libres d'accès pour l'administration de tests adaptatifs.

Le but de ce symposium est de fournir une vue d'ensemble du TAI et de ses applications potentielles en évaluation des compétences. Après une brève introduction et présentation des principes du TAI, un survol rapide des logiciels disponibles sera proposé ainsi que plusieurs exposés sur des problématiques et challenges concrets et modernes, liés au testing adaptatif.

## Le testing adaptatif informatisé : une brève introduction

Davis Magis

L'objet de cet exposé est de présenter les grands principes et concepts du testing adaptatif informatisé (TAI). Les éléments abordés sont : le TAI face au test fixe (papier-crayon), les principes généraux du TAI (banque d'items, estimation provisoire et finale de la compétence, sélection des items à administrer, règles d'arrêt), les principes spécifiques au TAI (contrôle de l'exposition des items, équilibrage du contenu des tests). L'exposé se veut didactique et général afin de dessiner les contours du TAI. Il se termine par un état de l'art sur les recherches actuelles sur le TAI.

## Les logiciels de TAI en éducation : synthèse et exemples

Sébastien Beland

Le testing adaptatif informatisé (TAI) est une méthode d'estimation des compétences des élèves qui est de plus en plus populaire (Chang, 2014). Pour répondre à cet intérêt grandissant, de nombreux logiciels de TAI ont récemment été développés. Par exemple, il est possible de penser à la librairie catR (Magis et Raïche, 2012), qui est disponible en téléchargement libre, ou au logiciel commercial CATSim (Assessment Systems Corporation, 2012).

L'objectif de cette présentation consistera à présenter un survol des logiciels existant en favorisant une approche comparative. Ainsi, le conférencier adoptera une posture didactique en favorisant l'utilisation d'exemples en éducation afin de soutenir son propos.

Vendredi 30 janvier

Symposium 21

## Passage de l'administration fixe au TAI : l'exemple du TCALS

Gilles Raïche

La problématique du passage de l'administration fixe (de type papier-crayon) à une administration adaptative d'un test est étudiée. Une méthode en deux étapes est présentée. Dans un premier temps, des patrons de réponses sont générés selon une administration fixe, dans le but de déterminer des valeurs admissibles de l'erreur-type d'estimation du niveau d'habileté. Ensuite, ces valeurs sont utilisées comme critères d'arrêt lors d'une administration adaptative du même test. La longueur du test est alors considérée pour évaluer la qualité du test par rapport à sa version fixe. Le test de classement en anglais, langue seconde, au collégial (TCALSGII) est utilisé en guise d'illustration. Il est établi qu'une administration adaptative du TCALSGII permettrait de réduire sensiblement la longueur du test, sans perte de qualité de l'estimation des niveaux d'habileté. Toutefois, cette amélioration est limitée aux sujets ne présentant pas un niveau d'habileté trop faible ou trop important.

## Mise à jour d'une banque d'items : considérations méthodologiques

Maxim Morin

Le renouvellement d'une banque d'items représente une opération importante dans la mise en oeuvre d'une épreuve de testing adaptatif. Dans un programme de testing opérationnel, il est généralement nécessaire d'ajouter de façon régulière de nouveaux items afin d'assurer la qualité de l'échelle de mesure et la sécurité du test (par ex., en contrôlant l'exposition des items). Alors que les paramètres des items de la banque existante sont connus avant la passation de l'épreuve, les paramètres des nouveaux items sont généralement estimés au cours d'une opération de liaison de deux ensembles d'items de telle sorte qu'ils se positionnent sur l'échelle de mesure originale.

D'un point de vue méthodologique, il existe plusieurs procédures pour la mise à l'essai et la calibration des nouveaux items d'une banque. En pratique, les aspects opérationnels du programme de testing contraignent le choix d'une approche de calibration.

Cette étude de simulation examinera quelques caractéristiques (par ex., la méthode de calibration, la proportion d'items à l'essai) qui sont susceptibles d'influencer la précision et l'exactitude des estimations des paramètres des nouveaux items.

Vendredi 30 janvier

Symposium 21





**Comment évaluer un dispositif de développement des compétences aussi bien techniques que transversales dans le cadre des formations en ligne ?  
Les technologies éducatives comme outils d'acquisition de compétences :  
retours d'expérience, évaluation et perspectives en formation continue.**

**David Randaxhe, Jean-Marie Dujardin,  
Jean-Philippe Jehl & Dominique Rorive**

Les technologies de l'information et de la communication ont maintenant pris une place considérable dans les formations, qu'elles soient initiales ou continues. Suivant l'évolution rapide des outils technologiques, les modalités et formes de formation à distance évoluent également. Du blended learning en passant par des formations longues entièrement à distance ou des modules courts largement diffusés sur des plateformes collaboratives ou des sites internet, les possibilités sont nombreuses.

Quel qu'en soit le type ou quelle qu'en soit la forme, ces formations visent l'acquisition de connaissances et le développement de compétences spécifiques. Mais, est-ce réellement le cas : ces technologies sont-elles réellement appropriées pour permettre aux apprenants d'entraîner les compétences nécessaires à la bonne exécution d'un métier ? Permettent-elles d'accroître réellement l'employabilité des participants et de favoriser le développement de carrière ?

Outre les questions liées à l'acquisition des connaissances et le développement des compétences, une question qui se pose a posteriori est celle de l'évaluation du processus de formation lui-même, et surtout celle de l'évaluation relative au développement des compétences.

Le symposium que nous proposons abordera ces questions au travers d'expériences concrètes de formation à distance. Il aura pour objectif de tirer un bilan de chacune d'elles mais aussi de mettre en évidence et en discussion les processus d'évaluation utilisés ainsi que les perspectives futures quant à ceux-ci dans le contexte spécifique de la formation à distance.

Autant, il est aujourd'hui aisé de mesurer l'acquisition des connaissances, par le biais notamment d'examen, de QCM, de résolution d'études de cas, autant il semble toujours manquer d'outils pertinents pour mettre en évidence le réel développement des compétences des participants et leur capacité de les mobiliser en milieu professionnel. L'objectif général du symposium sera de présenter les pistes envisagées dans chacune des expériences menées et de les confronter à l'avis des praticiens de l'évaluation et de la formation.

Ainsi, après une première communication visant à mettre en relation le développement des compétences et la formation toute au long de la vie, l'apprentissage à distance, la seconde posera le bilan de 5 groupes de participants à un certificat interuniversitaire à distance et présentera le dispositif d'évaluation mis en oeuvre. La dernière communication tentera de démontrer qu'il est aussi possible d'évaluer, au-delà de l'acquisition des connaissances, le processus de développement de compétences dans le cadre de l'enseignement à distance, et présentera un retour sur une expérience pilote.

## Compétences durables et transférables dans le cadre de la formation à distance

Jean-Marie Dujardin

La première communication aura pour objectif de mettre en lumière les raisons pour lesquelles l'acquisition et le développement des compétences sont essentiels pour la carrière de l'individu, et ce, au travers de la formation à distance. Elle abordera donc la notion de gestion des compétences tout au long de la vie, en montrant comment l'individu peut développer des compétences durables et transférables afin de sécuriser son parcours professionnel et de maintenir ou développer son employabilité.

Y sera posée la question du développement des compétences tout au long de la vie par une formation en ligne, totalement à distance ou partiellement, de type « blended ». Dans le cadre de ces formations en ligne, on reviendra sur la notion de compétence transférable et sur les modalités de ce transfert : décontextualisation puis recontextualisation, sens donné aux apprentissages, engagement personnel de l'apprenant, importance de la conscience et de la réflexivité.

De la même façon, pour ces formations, sera examinée la notion de compétence durable ainsi que les différents facteurs qui favorisent le maintien de celle-ci dans la durée : activation périodique des ressources, contact avec le contexte de travail ou d'apprentissage, contact avec une communauté professionnelle, incitant ou obligation légale, etc.

Y seront en particulier analysées les spécificités liées à la formation en ligne. Par exemple, cette formation nécessite-t-elle une approche différente des mécanismes de transfert ? Qu'en est-il de la réflexivité ? Et de l'engagement de l'apprenant ? Qu'en est-il des facteurs favorisant le maintien des compétences dans le temps, etc. ?

## Démarche d'évaluation dans le cadre d'un parcours de formation à distance en Management

David Randaxhe D. & Dominique Rorive

Le Campus Virtuel en Gestion (CVG) est un consortium de trois écoles de gestion, visant à expérimenter ensemble les valeurs ajoutées de l'apprentissage en ligne pour la formation des étudiants. Depuis 2009, il organise un certificat de formation continue en blended learning (80% des activités d'apprentissage se déroulent en ligne) à destination des professionnels en position de manager souhaitant développer leurs compétences dans ce domaine par un complément de formation universitaire. Le programme prétend donner l'occasion aux participants de développer huit compétences managériales, spécifiées en 20 sous-compétences. Les étudiants développent-ils effectivement ces compétences à l'aide de la formation en ligne ? Dans quelle mesure ? Par quelles activités clé ? La communication discutera l'efficacité pédagogique de cette formation par le biais des déclarations des étudiants recueillies lors d'enquêtes, lors des travaux d'intégration des participants (projets d'entreprise) et lors d'entretiens.

Outre la présentation de ce dispositif d'évaluation, les tentatives menées pour évaluer le processus de développement des compétences seront analysées en termes de succès et d'échecs rencontrés. Un focus particulier sera porté sur un dispositif innovant de la formation : le business game. Celui-ci a pour vocation de mobiliser les apprentissages de manière transversale et intégrative, au travers d'une immersion virtuelle des participants dans un environnement organisationnel concurrentiel dans lequel ils agissent comme des gestionnaires d'entreprise. Il constitue la dernière épreuve évaluative du processus de formation qui permet d'évaluer à la fois l'acquisition des connaissances et l'activation des compétences nécessaires au pilotage d'une entreprise.

Enfin, les pistes d'évaluation envisagées pour les futures sessions de formation seront décrites.

## Évaluation et EAD : retour d'expérience

Jean-Philippe Jehl

La communication proposée par l'Université de Lorraine porte sur le développement de nouveaux outils d'évaluation utilisés pour le travail de groupe d'apprenant dans le cadre de la formation à distance et plus particulièrement pour un Diplôme d'université en cours de développement. Quelle soit qualifiante ou diplômante, une formation est sanctionnée par une ou des évaluations. Les activités de type QCM, réalisation de synthèse, exercices autocorrigés, devoirs surveillés en visio-conférence ou en présentiel dans des centres agréés (Ambassade, Université partenaire,...) ont permis de réaliser des évaluations pour les enseignements à distance. Mais ces activités sont en grande majorité des travaux individuels qui ne permettent pas de développer une dynamique de groupe pour la FOAD.

L'expérimentation lorraine a donc pour objectif de tester un modèle de formation continue professionnelle en s'appuyant sur un réseau social intégré au cœur des documents de formation (PairForm). Cette nouvelle approche permettra de développer un nouveau mode d'évaluation à partir d'un travail de construction du savoir collaboratif. Ce démonstrateur s'appuiera sur le diplôme universitaire de pratique chirurgicale endovalvulaire cardiaque. Les études de cas cliniques étudiées en E-learning sur le réseau social PAIRFORM seront les supports utilisés pour ces nouvelles évaluations. Elles seront à la fois quantitatives (nombre d'intervention direct et indirect) et qualitatives (pertinence, originalité...). Ces évaluations permettront aux apprenants d'avoir un retour permanent sur leurs formations par « l'évaluation par les pairs » (évaluation formative) et aux experts enseignants d'évaluer et de valider pour partie les compétences acquises (évaluation sommative).

## Liste des communicants





NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Akkari	Abdeljalil	HEP BEJUNE	Suisse	201
Alavarse	Ocimar	Université de São Paulo	Brésil	36, 139
Alves	Natália	Université de Lisbonne	Portugal	207
André	Bernard	HEP Lausanne	Suisse	20
Antille	François	Espace Entreprise, Genève	Suisse	136, 137
Aouadi	Hatem	Institut supérieur des études Technologiques de charguia, Tunis	Tunisie	79
Arcidiacono	Francesco	HEP BEJUNE	Suisse	202
Auziol	Brigitte	Université de Nîmes	France	103
Bagdady Adra	Bouchra	Dispositif National d'Évaluation	Liban	28
Béland	Sébastien	Université de Montréal	Canada	147, 301
Belisson	Christian	Université de Genève	Suisse	136
Benabid	Assia	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	27
Bennacer	Halim	Université de Bourgogne	France	99
Bergadi	Mohammed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	56
Bernard	Florence	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	60
Berthaud	Julien	Université de Bourgogne	France	121
Bertolo	David	Université de Lorraine	France	180, 184
Besençon	Pierre-Alain	HEP Vaud	Suisse	84
Bichi	Paule	Université Aix-Marseille	France	87
Blondeau	Marie	Université Libre de Bruxelles	Belgique	59
Bocquillon	Marie	Université de Mons	Belgique	132, 283
Boéchat-Heer	Stéphanie	HEP BEJUNE	Suisse	77, 199
Bois	Evelyne	Université d'Orléans	France	101
Bonnet	Pierre	Université de Liège	Belgique	95, 107
Boulé	Serge	Université d'Ottawa	Canada	196
Boumahmaza	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	45
Boumezrag	Redouane	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	45

## Liste des communicants

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Bourg	Viviane	Université du Luxembourg	Luxembourg	55
Bouzekri	Touri	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	56
Braibant	Jean-Marc	Université Catholique de Louvain	Belgique	41, 109, 128
Brehaut	Solange	Université de Mons	Belgique	276
Breithaupt	Sandrine	HEP Vaud	Suisse	191, 195
Brendel	Michelle	Université du Luxembourg	Luxembourg	55
Briancon	Muriel	Université Aix-Marseille	France	225, 227
Bünzli	Luc-Olivier	HEP Vaud	Suisse	80
Buser	Mélanie	HEP des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel	Suisse	53
Buyse	Alexandre	Université Laval	Canada	173, 175, 178, 267, 273
Calmus	Caroline	Université de Reims Champagne Ardenne	France	287, 293
Camerman	Julie	Institut de Formation de l'Administration fédérale	Belgique	7
Canário	Rui	Université de Lisbonne	Portugal	207
Canter	Sandrine	Université Libre de Bruxelles	Belgique	287, 294
Caprioara	Daniela	Université Ovidius de Constanta	Roumanie	57
Carlier	Ghislain	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Léonard De Vinci	Belgique	67
Carulla	Cristina	Institut de Recherche et de Docu- mentation Pédagogique - IRDP	Suisse	111
Cavaco	Carmen	Université de Lisbonne	Portugal	207
Chafiq	Nadia	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	27
Chartier	Philippe	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle	France	275, 277
Chibane	Mohamed	Université Akli Mohand Oulhadj Bouira	Algerie	35, 141
Chilotti	Pasquale	Université Lumière Lyon 2	France	143



NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Coen	Pierre-François	HEP Fribourg	Suisse	169, 176, 178
Colaux	Catherine	Université de Liège	Belgique	63, 129
Constantin	Sonia	Université Saint-Joseph	Liban	127
Coppé	Sylvie	Université Lyon 1	France	235, 240
Corswarem	Julie	Haute Ecole Pédagogique de la Province de Liège	Belgique	287, 291
Corti	Diego	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	111
Crahay	Vinciane	Université de Liège	Belgique	95, 105
Crozet	Cyril	Université Paris 13	France	144
Cusinay	Michèle	HEP Vaud	Suisse	80
D'ugo	Rossella	Université degli Studi di Urbino Carlo Bo	Italie	81
De Clercq	Mikaël	Université Catholique de Louvain	Belgique	61, 150
De Lièvre	Bruno	Université de Mons	Belgique	48, 258, 270
De Pietro	Jean-François	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	225, 230
De Stercke	Joachim	Université de Mons	Belgique	267, 270
Deaudelin	Colette	Université de Sherbrooke	Canada	147
Dechamboux	Lionel	Université de Genève	Suisse	263, 266
Defaweux	Valérie	Université de Liège	Belgique	95, 105, 107, 187
Defoin	Christine	Haute Ecole Provinciale de Charleroi-Université du travail	Belgique	287, 288
Dehon	Arnaud	Université de Mons	Belgique	132, 283
Delcroix	Geoffrey	Université de Mons	Belgique	48, 258
Delfosse	Catherine	Université de Liège	Belgique	31
Delhez	Eric	Université de Liège	Belgique	65
Deltand	Muriel	Haute Ecole de Bruxelles	Belgique	17
Demeuse	Marc	Université de Mons	Belgique	182, 183, 279, 283

## Liste des communicants

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Deriaz	Daniel	Université de Genève	Suisse	43, 259
Detroz	Pascal	Université de Liège	Belgique	31, 186, 188
Devillers	Yves	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Léonard De Vinci	Belgique	67
Dierendonck	Christophe	Université du Luxembourg	Luxembourg	19, 52
Dondelinger	Serge	Lycée Technique d'Esch-sur-Alzette	Luxembourg	23
Dony	Marie-France	Haute Ecole Provinciale de Hainaut - Condorcet	Belgique	287, 289
Dujardin	Jean-Marie	Université de Liège	Belgique	305, 306
Dumont	Ariane	Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du Canton de Vaud	Suisse	185, 190
Duong Thi	Dan Thanh	Université de Montréal	Canada	97, 314
Duroisin	Natacha	Université de Mons	Belgique	179, 180, 182, 183
El Hage	Fadi	Université Saint-Joseph	Liban	25
El-Khatib	Wassim	Université Libanaise	Liban	28
Elmadhi	Adil	Université Ibn Tofail	Maroc	86
Ernst	Denise	Université de Liège	Belgique	107
Etienne	Richard	Université Paul Valéry Montpellier 3	France	72
Fagnant	Annick	Université de Liège	Belgique	157, 162, 226, 241, 242
Fauconnier	Marie-Laure	Université de Liège	Belgique	314
Ferrara	Mélanie	Université de Mons	Belgique	40
Filali	Saida	Ministère du travail	Maroc	41, 109
Florquin	Sandra	Université de Liège	Belgique	105, 187
Fornerino	Marianela	Grenoble Ecole de Management	France	32
Fotis Roume	Stéphane	FEG-GREQAM / Laboratoire ADEF	France	71
Fraselle	Annick	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	135
Frenay	Mariane	Université Catholique de Louvain	Belgique	61, 150, 151
Frenette	Eric	Université Laval	Canada	89

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Friant	Nathanaël	Université de Mons	Belgique	40, 284
Frieden	Natalia	Université de Fribourg	Suisse	90
Gabola	Pierra	HEP BEJUNE	Suisse	201
Gagnayre	Remy	Université Paris 13	France	144
Genoud	Philippe A.	Université de Fribourg	Suisse	47, 142
Georges	François	Université de Liège	Belgique	148
Gervais	Thomas	École Polytechnique de Montréal	Canada	102, 219
Gharib	Yvette	Université Saint-Joseph	Liban	127
Giet	Didier	Université de Liège	Belgique	93
Giglio	Marcelo	HEP BEJUNE	Suisse	203, 223
Gilly	Eric	AgroSup Dijon Institut Eduter	France	8
Glomeron	Frédéric	Université d'Orléans	France	101
Godener	Armelle	Grenoble Ecole de Management	France	32
Goulet	Jean	Université de Sherbrooke	Canada	147
Goyette	Nancy	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	267, 269
Grapin	Nadine	Université Paris Diderot	France	241, 247
Gremion	Christophe	HEP Fribourg	Suisse	169, 172
Gretsch	Gérard	Université du Luxembourg	Luxembourg	55
Grzyb	Anne	Université catholique de Louvain	Belgique	39
Guillaume	Michèle	Université de Liège	Belgique	144
Guimarães	Paula	Université de Lisbonne	Portugal	207
Guisset	Marc-Eric	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	60
Hadchiti	Roula	Université Laval	Canada	89
Hajbi	Rachid	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	41
Halleux	Geneviève	Haute Ecole Léonard de Vinci	Belgique	135
Hallouane	Zouina	Université Akli Mohend Oulhadj Bouira	Algérie	35
Hébert	Marie-Hélène	Université du Québec à Rimouski	Canada	51, 89

## Liste des communicants

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Hedhili	Narjess	Institut supérieur des études Technologiques de Charguia, Tunis	Tunisie	79
Heldenbergh	Anne	Université de Mons	Belgique	287, 292
Heutte	Jean	Université Lille Nord de France	France	21
Hismans	Geoffrey	Université de Mons	Belgique	182
Hoebeke	Maryse	Université de Liège	Belgique	148
Hoteit	Ilham	Université Libanaise	France	125
Iftime	Alina	Université Ovidius de Constanta	Roumanie	57
Issaïeva Moubarak	Elisabeth	Université de Lausanne	Suisse	136
Jacqmot	Christine	Université Catholique de Louvain	Belgique	39, 41, 109
Jacquet	Maud	Université de Liège	Belgique	148
Jeannin	Laurent	Université de Cergy-Pontoise	France	113, 171
Jehl	Jean-Philippe	Université de Lorraine	France	305, 308
Jérôme	Françoise	Université de Liège	Belgique	31
Kappeler	Gabriel	Université de Fribourg	Suisse	47, 142
Kassam	Shanoor	Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique - IRDP	Suisse	111
Kerger	Sylvie	Université du Luxembourg	Luxembourg	55
Khyati	Abderrahim	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	45
Kruyts	Nathalie	Université Catholique de Louvain	Belgique	151
Laclau	Vincent	Université Lumière Lyon 2	France	9
Laflotte	Lara	Université de Genève	Suisse	98
Lakdim	Abdellatif	lycee Moulay Hassan Fes	Maroc	123
Lambert	Isabelle	Université de Liège	Belgique	124
Laveault	Dany	Université d'Ottawa	Canada	146
Le Cogiuec	Eric	Université du Québec à Montréal	Canada	149
Le Maire	Nathalie	Université de Liège	Belgique	91, 129
Leclercq	Dieudonné	Université de Liège	Belgique	144, 145
Lecomte	Béatrice	Université de Liège	Belgique	133

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Leduc	Diane	Université du Québec à Montréal	Canada	149
Lenzen	Benoît	Université de Genève	Suisse	43, 259
Leroux	Julie Lyne	Université de Sherbrooke	Canada	147, 221
Leroy	Véronique	Université Catholique de Louvain	Belgique	150
Leroyer	Laurence	Université de Caen Basse-Normandie	France	49
Lison	Christelle	Université de Sherbrooke	Canada	73
Loisy	Catherine	École Normale Supérieure de Lyon	France	37
Loye	Nathalie	Université de Montréal	Canada	97, 241, 245
Luisoni	Marc	HEP Fribourg	Suisse	154
Machado	Cristiane	Université do Vale do Saucá	Brésil	139
Maes	Olivier	Université Catholique de Louvain et Haute Ecole Louvain en Hainaut	Belgique	68
Magis	David	Université de Liège	Belgique	299, 300
Magrez	Hamid	CRMEF de l'Oriental - Oujda	Maroc	75, 76
Malacorda	Sabrina	Espace Entreprise, Genève	Suisse	136, 137
Marcoux	Géry	Université de Genève	Suisse	251, 253
Maréchal	Marielle	Université de Liège	Belgique	117
Marique	Pierre-Xavier	Université de Liège	Belgique	148
Martineau	Stéphane	Université du Québec à Trois-Rivières	Canada	174, 176, 267, 268, 272
Martinez	Pierre-Michel	FEG-GREQAM / Laboratoire ADEF	France	71
Massart	Valérie	Université de Liège	Belgique	93
Matagne	Denis	Haute Ecole de Bruxelles	Belgique	17
Maurer	Roland	Université de Mons	Belgique	180, 181
Melfi	Giuseppe	HEP des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel	Suisse	53, 77
Mélot	France	Université de Liège	Belgique	105, 187
Ménard	David	École Polytechnique de Montréal	Canada	102
Mercier-Brunel	Yann	Université d'Orléans	France	87
Milmeister	Marianne	Université du Luxembourg	Luxembourg	19
Milmeister	Paul	Université du Luxembourg	Luxembourg	19

## Liste des communicants

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Milstein	Catherine	Université Catholique de Louvain	Belgique	61
Minassian	Laure	Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis	France	140
Moniotte	Julien	Université de Picardie Jules Verne	France	44
Monnard	Isabelle	HEP Fribourg	Suisse	154
Morales Villabona	Fernando	Université de Genève	Suisse	295, 296
Morend	Laura	Université de Lausanne	Suisse	94
Morin	Maxim	Université de Montréal	Canada	102, 299, 303
Morrisette	Joëlle	Université de Montréal	Canada	115, 217, 220
Mottier Lopez	Lucie	Université de Genève	Suisse	136, 137, 262
Mouffe	Mireille	Université de Montréal	Canada	85
Mougenot	Lucie	Université de Picardie Jules Verne	France	44
Moussetad	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	56
Multon	Sylvie	Université de Liège	Belgique	105, 187
Naboulsi	Randa	Université Libanaise	Liban	125
Nahed	Rosette	Université Saint-Joseph	Liban	25
Nidegger	Christian	Service de la recherche en éducation (SRED), Genève	Suisse	112
Nizet	Isabelle	Université de Sherbrooke	Canada	147, 221
Noiroux	Kevin	Université de Liège	Belgique	11
Norma	Zakaria	Université Saint-Esprit de Kaslik	Liban	69
Osma	Islam	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	106
Pagnoul	Pierre	Université de Liège	Belgique	12
Pasquini	Raphaël	HEP Vaud	Suisse	29, 226, 233
Perret	Cathy	Université de Bourgogne	France	279, 285
Pétre	Benoit	Université de Liège	Belgique	144
Philippot	Thierry	Université de Reims Champagne-Ardenne	France	153
Pirard	Florence	Université de Liège	Belgique	124

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Poncelet	Débora	Université du Luxembourg	Luxembourg	55
Poumay	Marianne	Université de Liège	Belgique	148
Presse	Marie-Christine	Université Lille 1	France	205
Quatresooz	Pascale	Université de Liège	Belgique	105, 187
Radid	Mohamed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	106
Raïche	Gilles	Université du Québec à Montréal	Canada	299, 302
Randaxhe	David	Université de Liège	Belgique	305, 307
Rege Colet	Nicole	Université de Strasbourg	France	110
Remy	Sébastien	Institut de Formation de l'Administration fédérale	Belgique	7
Reuter	Robert	Université du Luxembourg	Luxembourg	23
Reveilloud	Malika	Université de Genève	Suisse	98
Riachi	Mireille	Université de Balamand	Liban	13
Rocher	Thierry	Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ( DEPP)	France	119
Roland	Nathalie	Université Catholique de Louvain	Belgique	61
Romainville	Marc	Université de Namur	Belgique	67
Rorive	Dominique	Université de Liège	Belgique	305, 307
Ruelle	Jean	Université Catholique de Louvain	Belgique	151
Ruiz-Primo	Maria Araceli	Université de Colorado Denver	États-Unis	111
Sabir	Brahim	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	56
Saint-Bauzel	Roxane	Université de Mons	Belgique	184
Saint-Louis	Marina	Université Laval	Canada	89
Salmi	Khalid	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	75, 76
Sarraf	Scarlet	Université Libanaise	Liban	28
Sayac	Nathalie	Université Paris Diderot	France	241, 246
Schaffer	Patrick	Université de Liège	Belgique	105, 133, 187

## Liste des communicants

NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Scheffers	Patricia	Université de Liège	Belgique	149
Schillings	Patricia	Université de Liège	Belgique	157, 167
Serry	Sophie	Université de Genève	Suisse	257, 260
Simons	Germain	Université de Liège	Belgique	12
Soetewey	Sabine	Université de Mons	Belgique	180, 182, 183
Soussi	Anne	Service de la recherche en éducation (SRED), Genève	Suisse	112
Stassen	Jean-François	Université de Genève	Suisse	16
Studer	Patrick	HEP BEJUNE	Suisse	202
Talbi	Mohammed	Université Hassan II Mohammedia - Casablanca	Maroc	27, 45, 46
Tapsoba	Joceline	Université de Reims Champagne-Ardenne	France	153
Temperman	Gaetan	Université de Mons	Belgique	48, 258, 270
Tessaro	Walther	Université de Genève	Suisse	217, 224
Théoret	Manon	Université de Montréal	Canada	267, 271
Tossings	Patricia	Université de Liège	Belgique	65
Vadot	Sara	Université de Lausanne	Suisse	94
Valois	Pierre	Université Laval	Canada	51
Van Antwerpen	Pierre	Université Libre de Bruxelles	Belgique	59
Van De Poël	Jean-François	Université de Liège	Belgique	133
Van Nieuwenhoven	Catherine	Université Catholique de Louvain et Institut Supérieur de Pédagogie Galilée	Belgique	68, 163, 166, 219
Vanden Dael	Anaëlle	Université Libre de Bruxelles	Belgique	59
Vander Poorten	Françoise	Haute école en hainaut	Belgique	287, 290
Vannini	Ira	Université de Bologne	Italie	81
Vanwinkel	Arlette	Haute Ecole Francisco Ferrer	Belgique	64, 91
Verpoorten	Dominique	Université de Liège	Belgique	31, 129, 133
Veullerot	Estelle	AgroSup Dijon Institut Eduter	France	8



NOM	PRENOM	INSTITUTION	PAYS	Page(s)
Veuthey	Carole	Université de Genève	Suisse	251, 253
Vifquin	Jean-Marc	Haute Ecole Louvain en Hainaut	Belgique	131
Villeneuve	Stéphane	Université du Québec à Montréal	Canada	33
Vitale	Margherita	Secondo Istituto Comprensivo Ceglie Messapica	Italie	24
Vivian	Robin	Université de Mons	Belgique	184
Voirol	Catherine	Université de Bourgogne	France	99
Vonie	Stella	Université de Strasbourg	France	110
Wanlin	Philippe	Université de Genève	Suisse	120
Weatherspoon	Alodie	Université de Liège	Belgique	105, 187
Weis	Christiane	Université du Luxembourg	Luxembourg	19
Wentzel	Bernard	HEP BEJUNE	Suisse	77, 199, 203
Wilquin	Hugues	Université de Mons	Belgique	182
Xu	Yiru	Université Lyon 2	France	116
Younès	Nathalie	Université Blaise Pascal Clermont- Ferrand	France	125, 185, 186
Ziyyat	Abdelhak	Université Mohammed Premier Oujda	Maroc	75, 76
Zourhlal	Ahmed	Université du Québec à Chicoutimi	Canada	83

