

L'évaluation :
levier pour l'enseignement
et la formation

Les 25, 26 et 27 janvier 2017
AGROSUP - Dijon

29^e COLLOQUE INTERNATIONAL

de l'Association pour le Développement
des Méthodologies d'Évaluation en Éducation

Axe 1 - L'évaluation : levier pour le développement des systèmes d'enseignement et de formation et les politiques éducatives

| | |
|--|-------|
| <i>L'évaluation de la perception et des pratiques d'enseignement numériques des enseignants universitaires : Quels apports pour le pilotage du système universitaire ?</i> Amélie Duguet, William Pérez, Sophie Morlaix | p. 1 |
| <i>Quel lien entre la personnalité de l'enseignant et ses compétences émotionnelles ?</i> El Hassan Zine Eddine, Mohamed Boumahmaza, Abderrahim Khyati, Nadia Chafiq | p. 3 |
| <i>L'évaluation partenariale comme condition d'efficacité de l'évaluation</i> Georges Solaux, Jean Marc Huguenin | p. 3. |
| <i>Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : Quelle réussite éducative pour les élèves ?</i> Véronique Barthelemy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa | p. 5 |
| <i>Mesurer et améliorer l'efficacité des écoles : une étude longitudinale sur l'utilisation d'indicateurs de valeur ajoutée</i> Liliana Silva, Alessandra Rosa, Maria Lucia Giovannini | p. 7 |
| <i>Les inégalités sociales au sein du système éducatif : quels apports des évaluations PISA?</i> Marielle Le Mener, Denis Meuret, Sophie Morlaix | p. 9 |
| <i>Recherche en éducation et pilotage des systèmes éducatifs</i> Bernard Wentzel, Romina Ferrari | p. 11 |
| <i>Quelle évaluation pour la réforme LMD ?</i> Siham Sefiani, Mohamed Harakat | p. 13 |
| <i>Des spécificités pour l'évaluation dans les masters en alternance universitaires</i> Cédric Godfrin, Diana Diovisalvi, Michel Sylin | p. 21 |
| <i>Caractéristiques socio-écologiques des résidences universitaires, réussite aux études et formation de l'amitié</i> Halim Bennacer | p. 22 |
| <i>Formation initiale des maîtres : quelle professionnalisation selon les étudiants ? Comparaison des modèles français de formation simultané et séquentiel</i> Magali Danner, Cathy Perret | p. 25 |
| <i>Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ?</i> Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot | p. 26 |

| | |
|--|--------------|
| <i>Quelles normes, principes, croyances, valeurs, prescriptions, savoirs sont-ils évoqués et traités lors des entretiens d'évaluation formative en stage ? Etude en contexte de formation initiale à l'enseignement spécialisé</i> Coralie Delorme | p. 28 |
| <i>Évaluation comparative de la méta-synthèse et de la statistique textuelle dans le contexte de l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture</i> François Vincent, François Larose | p. 30 |
| <i>La connaissance de la note d'examen influence-t-elle les réponses des étudiants à l'évaluation des enseignements par les étudiants ?</i> Nathalie Schmit, Frédéric Robert, Philippe Emplit, Eric Uyttebrouck | p. 32 |
| <i>Qualité des enseignements selon les étudiants au regard des relations entre des équipes pédagogiques et un centre de soutien à l'enseignement : le cas de l'université de Bourgogne</i> Cathy Perret, Alexandre Emorine | p. 35 |
| <i>Impact de la perception des étudiants sur les pratiques enseignantes : Cas d'une filière d'ingénieurs au Maroc</i> Zinab Aalaoui, Jamal Echaabi, Amine Rahoui, Aziz Maziri, Souad Ben Souda | p. 37 |
| <i>L'impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les inégalités de chances dans l'orientation scolaire</i> Karine Benghali Daepfen, Ladislav Ntamakiliro | p. 47 |
| <i>L'éducation à la citoyenneté en classe : prescriptions officielles et analyse des pratiques éducatives des enseignants</i> Wael Zamo, Halim Bennacer | p. 48 |

L'évaluation de la perception et des pratiques d'enseignement numériques des enseignants universitaires : Quels apports pour le pilotage du système universitaire ?

Amélie Duguet, William Pérez, Sophie Morlaix

En France, la pédagogie universitaire est largement remise en question depuis plusieurs dizaines d'années, nombre de chercheurs évoquant un modèle « *traditionnel* », « *transmissif* » de surcroît, inadapté à l'hétérogénéité croissante du public étudiant à l'université (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bireaud, 1990 ; Felouzis, 2003 ; Bertrand, 2014). Cette pédagogie ne serait d'ailleurs pas sans conséquence sur la scolarité des étudiants, notamment sur leur réussite, comme en témoignent de récents travaux (Duguet, 2014). Différents auteurs évoquent d'ailleurs la nécessité de rénover la pédagogie universitaire, cela en vue d'améliorer la qualité des formations et de favoriser la réussite étudiante (Raby, 2011 ; Paivandi, 2012 ; Bertrand, 2014). En conséquence, le gouvernement actuel ambitionne de rénover les pratiques pédagogiques en misant sur le numérique pour transformer la façon d'enseigner. L'objectif affiché est de « *mobiliser le potentiel du numérique pour adapter les processus pédagogiques à la diversité des publics universitaires, en diversifiant les méthodes pédagogiques et les modes d'accès aux contenus et services pédagogiques* » (MESR, 2015). De ce fait, on assiste à une préoccupation de plus en plus importante autour des questions liées à l'utilisation des outils numériques pour enseigner, à la fois de la part des institutions universitaires, en témoigne le développement croissant des services d'aide et de formation à la pédagogie numérique au sein des établissements, mais aussi de la communauté scientifique qui s'emploie à étudier l'usage (ou non-usage) du numérique et ses conséquences pour les enseignants et les étudiants, à l'image par exemple des travaux d'Albero (2013), de Trestini (2012) ou encore de Papi et Glikman (2015).

Néanmoins, face à cette volonté de promouvoir l'usage du numérique pour enseigner, il est important de noter que la carrière des enseignants exerçant à l'université et leur reconnaissance par leurs pairs repose principalement sur leurs activités de recherche. Ils sont ainsi recrutés sur des critères de recherche, cette dernière constituant ensuite une véritable matrice de socialisation. Cette « *suprématie* » de la recherche constituerait même un obstacle à la valorisation de l'enseignement (Langevin, Grandtner et Ménard, 2008). Les enseignants se voient en outre confier une multiplicité de missions, liées à la recherche, à l'enseignement et aux tâches administratives, faisant d'eux de véritables « *professionnels multi-tâches* », ressentant « *des tensions entre ces différentes fonctions et activités à mener à bien* » (Donnay et Romainville, 1996). D'ailleurs, Becquet et Musselin (2004), évoquant le fait que les enseignants « *soient sollicités partout* », estiment que cette situation a « *des conséquences sur les services des enseignants-chercheurs* ». On peut alors se demander quelles en sont les répercussions sur leurs activités d'enseignement, et notamment sur leur investissement en matière de pratiques numériques pour enseigner.

C'est en partie la visée de la recherche présentée ici. Nous avons en effet pour ambition d'évaluer d'une part la perception des outils numériques par les enseignants et d'autre part les pratiques numériques mises en œuvre pour enseigner. Comment les enseignants perçoivent-ils ces outils ? Les mobilisent-ils pour enseigner ? Quels obstacles rencontrent-ils dans l'utilisation de ces outils ? Mais surtout, l'objectif est de montrer en quoi les résultats de cette évaluation posent question sur les politiques éducatives à mener et peuvent ainsi constituer un outil pertinent de pilotage du système. Quelles peuvent être les conséquences d'une telle évaluation en termes de politique éducative ?

Afin de répondre à ces différents questionnements, nous avons réalisé en mai 2016 une enquête par questionnaires, diffusée *via* internet, auprès de l'ensemble de la communauté enseignante (MCF, professeurs, PRAG, doctorants allocataires ...etc.) d'une université française, soit une population d'environ 1500 personnes. Le questionnaire était formé de quatre volets : « *vous et vos enseignements* », « *votre*

utilisation du numérique pour enseigner », « votre regard sur les outils numériques » et « votre formation aux outils numériques ». Celui-ci a en définitive été complété par 248 individus, soit un peu plus de 15% de la population visée initialement. L'échantillon comprend près de 60% d'hommes. Les enseignants interrogés sont majoritairement maîtres de conférences (48%), professeur des universités (22%), ou PRAG (17%), répartis à part égale entre les différentes composantes.

De premiers résultats descriptifs, en lien avec cette enquête, seront présentés. L'originalité de notre démarche réside notamment dans le fait que nous nous intéressons aux pratiques numériques des enseignants pour enseigner durant et en dehors des heures de cours, et cela en référence à différents types de cours (CM, TD, TP). Les résultats liés à la perception des outils numériques et à leurs usages seront mis en regard avec de précédents travaux parus dans la littérature scientifique, tels ceux de Trestini (2012). Par ailleurs, nous montrerons en quoi cette évaluation peut constituer un outil de réflexion en matière de politique éducative. A titre d'exemple, notre recherche montre que plus de 80% des enseignants considèrent que les outils numériques peuvent représenter un moyen de rénover la pédagogie universitaire, et plus de 57% que l'emploi de ces outils est indispensable pour enseigner. Certes, de tels résultats sont à relativiser, en raison du mode de passation des questionnaires. Néanmoins, près de 60% des enseignants indiquent que leur charge de travail en parallèle à leurs activités d'enseignements a une influence sur leur utilisation des outils numériques, près d'un quart déclarent que cela leur prend trop de temps en termes de préparation, plus de 20% que les outils numériques sont trop compliqués à utiliser et près de la moitié des individus estiment qu'ils ne disposent pas de l'accompagnement humain suffisant pour utiliser les outils numériques. Nous développerons les débats que soulèvent de tels constats, notamment en ce qui concerne la charge de travail à laquelle les enseignants doivent faire face et leur formation à la pédagogie numérique. En définitive, nous montrerons en quoi le fait de réaliser ce type d'évaluation permet d'examiner comment, concrètement, les injonctions politiques sont suivies par la communauté universitaire et de fournir des pistes de réflexion quant aux leviers qui pourraient être actionnés pour favoriser le développement du système.

Bibliographie

Albero B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur ? *Distance et médiations des savoirs*, n°4.

Bertrand C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Bireaud A. (1990b). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, n°91, p.13-23.

Bourdieu P. & Passeron J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

Donnay, J., & Romainville, M. (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.55-72). Bruxelles : De Boeck Université.

Duguet A. (2014) *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de doctorat), Université de Bourgogne : Dijon.

Felouzis G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Langevin L., Grandtner A.M., & Ménard L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des Sciences de l'Education*, vol.34, n°3, p.643-664.

MESR (2015) : Le numérique au service d'une université performante, innovante et ouverte sur le monde. Consulté le 15 mars 2016. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid89439/le-numerique-au-service-d-une-universite-performante-innovante-et-ouverte-sur-le-monde.html>

Musselin C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Paivandi S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur » – *Cahiers pédagogiques*, n°25, p.22-25.

Papi C. & Glikman V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usages des TIC. *Distance et*

médiations des savoirs, n°9.

Raby G. (2011). Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants – Rapport d'enquête. Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.

Trestini M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? Cas des enseignants du supérieur. *Recherches et Educations*, n°6, p.15-33.

Mots clés : pratiques d'enseignement numériques, université, politique éducative

Quel lien entre la personnalité de l'enseignant et ses compétences émotionnelles ?

El Hassan Zine Eddine, Mohamed Boumahmaza, Abderrahim Khyati, Nadia Chafiq

De récentes recherches en éducation argumentent l'intérêt de développer l'intelligence émotionnelle de l'enseignant. Cependant, d'autres recherches ont fait émerger des divergences quant au concept d'intelligence émotionnelle (IE). Il existe encore aujourd'hui deux approches majeures à ce sujet : l'IE habileté et l'IE trait. Afin de sortir de ces débats théoriques, certains chercheurs proposent d'envisager les compétences émotionnelles (CE) en trois niveaux différents : connaissances, habiletés et traits. Ainsi, dans cette nouvelle approche intégrative, nous cherchons dans quelle mesure la personnalité prédit la compétence émotionnelle. L'étude de la nature du lien entre ces deux concepts s'est appuyée, après une revue de littérature, sur une démarche quantitative basée sur deux tests psychométriques (Personnalité, CE), validés scientifiquement. Sur le plan opérationnel, 98 étudiants enseignants de l'ENS ont été testés. Ainsi, après avoir étudié la fiabilité des questionnaires (coefficients de cronbach)), des tests statistiques ont été menés afin de clarifier les points suivants : 1- Existe-t-il un lien entre les variables? La question de la Signification ; 2- Ce lien est-il important? La question de la force ; 3- Que veut dire ce lien en termes concrets? La question du sens (ou de la nature de la relation). Les analyses statistiques et leurs interprétations ont permis de relever des résultats principaux : 1. le facteur genre prend son poids dans le profil des compétences émotionnelles interpersonnelles au profit des étudiantes futures enseignantes. Le style féminin et masculin réfère moins à des impératifs biologiques qu'à des comportements tacites et appris, orientés par des variables et des construits sociaux et culturels (Rosenthal 2000) ; 2. le facteur cursus a un impact sur le développement des compétences émotionnelles des futurs enseignants ; 3. l'interaction des facteurs cursus avec le genre (Cursus X Genre) prend son effet sur la trajectoire du développement de compétences émotionnelles. Cela signifie que l'effet du niveau d'études sur le profil des compétences émotionnelles varie en fonction du genre des étudiants; 4. toutes les cinq dimensions de la personnalité ont des liens corrélatifs avec toutes les cinq dimensions de la compétence émotionnelle ; 5. les variables de la personnalité permettent d'expliquer 55 % de la variance de la compétence émotionnelle ; 6. La dimension « Névrosisme » de la personnalité permet d'expliquer 30 % de la variance de la compétence émotionnelle.

Mots clés : personnalité, traits, émotions, compétences émotionnelles

Session 2 - Atelier 2.4

Mercredi 25 janvier 2017 – 14h00-15h30

L'évaluation partenariale comme condition d'efficacité de l'évaluation

Georges Solaux, Jean Marc Huguenin

Sur la base d'une expérience d'évaluations des structures, fonctions et processus de l'enseignement primaire du canton de Genève qui se sont déroulées de septembre 2008 à décembre 2012, il est possible de dégager quelques caractéristiques de l'évaluation partenariale.

Les contextes

La gestion du Département de l'Instruction Publique (DIP) du canton de Genève repose de 2004 à 2013 sur 13 priorités dont la treizième vise à promouvoir de nouveaux modes de régulation au niveau cantonal en faisant en sorte que « *les décisions politiques feront l'objet d'évaluations régulières en matière d'efficacité, de résultats et de coûts du système. Ces évaluations donneront ensuite lieu systématiquement à des concertations avec l'ensemble des milieux intéressés, tout particulièrement les collaborateurs du DIP, les associations professionnelles et syndicales; celles de parents, d'élèves ou d'étudiants¹* ».

Entre fin 2005 et juin 2008 le canton de Genève conçoit un nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire fondé sur une concertation approfondie entre les partenaires sociaux et le DIP au sein d'une Commission de fonctionnement qui touche les structures (création des établissements primaires, des conseils d'établissement), les fonctions (des directeurs-trices), les processus (nouveaux modes de gestion conformes à la notion d'autonomie partielle des établissements).

Il est prévu qu'un Observatoire du nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire (composé de deux universitaires sociologues et de deux universitaires économistes) sera créé à la rentrée de septembre 2008. Durant quatre ans l'Observatoire réalise trois missions d'évaluation en moyenne par année scolaire. Les résultats sont communiqués à la Commission de fonctionnement qui propose à la direction générale de l'enseignement primaire (DGEP) des évolutions d'organisation.

Une relation partenariale adoptant une démarche pluraliste s'est ainsi installée entre les évaluateurs, les partenaires sociaux et l'administration cantonale avec des partenaires sociaux associés au processus d'évaluation pour :

- co-définir l'objet de l'évaluation qui revêt la forme de la concertation ;
- faire part, sous la forme de la consultation, de leur perception de l'objet à évaluer au cours de l'étape d'analyse ;
- s'approprier les résultats de l'évaluation ; cette appropriation s'effectue dans le cadre de la Commission de fonctionnement ;
- formuler un retour sur les résultats et les recommandations de l'évaluation ;

Une définition partenariale et démocratique des normes de l'évaluation

Les évaluations de l'Observatoire s'inscrivent dans la perspective normative voulue par les partenaires sociaux. En effet, les structures, fonctions et processus doivent être évalués à l'aune des principes fondateurs du nouveau fonctionnement et non en fonction de principes portés par les évaluateurs. C'est ainsi que le référent commun de jugement de valeur des experts consiste à déterminer si les actions évaluées concourent à (i) développer l'autonomie partielle des établissements, (ii) installer une hiérarchie de proximité porteuse d'effets sur les équipes enseignantes et responsable de l'autonomie partielle des établissements, (iii) ancrer la concertation dans le fonctionnement des établissements, notamment par les Conseils d'établissement. Chaque action est évaluée à l'aune des critères d'autonomie, d'efficacité, d'efficience, d'équité, d'encadrement hiérarchique et de concertation.

L'évaluation de l'Observatoire se déroulait ainsi dans un espace social où sa liberté était limitée par les choix antérieurement effectués démocratiquement par des acteurs auxquels les résultats d'évaluation devaient être communiqués. En évaluant il ne s'agissait pas de se conformer à l'idéologie d'un grand organisme international (type Banque mondiale ou FMI) ou d'être les porteurs d'idées préconçues sur le fonctionnement du système, mais d'évaluer les objets à l'aune de ce que des acteurs sociaux avaient jugé comme bon pour ce système.

La transparence des objets, méthodes et résultats de l'évaluation

Le deuxième caractère de l'évaluation partenariale repose sur la transparence des évaluations : les objets à évaluer étaient définis par les partenaires, les méthodes d'évaluation leur étaient communiquées avant l'évaluation proprement dite, et les résultats des évaluations leur étaient présentés et discutés en

¹ Voir http://www.geneve.ch/dip/13_priorites.asp

Commission. La transparence des actions de l'Observatoire était la condition de l'efficacité de son action et de l'acceptabilité sociale de ses préconisations.

Le partage des savoirs et la formation réciproque des partenaires

Le partage des savoirs semble être la troisième caractéristique de l'évaluation partenariale. L'Observatoire a mobilisé des méthodes d'investigation qualitatives (entretiens et enquêtes d'opinions) et quantitatives de haut niveau telles l'analyse multivariée ou l'analyse d'efficacité. Se posait alors le problème de la communication du sens de la méthode utilisée et des résultats à des partenaires qui n'avaient pas dans tous les cas la formation statistique nécessaire à leur maîtrise. La nécessité d'expliquer en les rendant opérationnelles dans le processus de décision l'analyse multivariée et l'analyse d'efficacité fit progresser les évaluateurs dans la maîtrise des outils statistiques qu'ils devaient présenter. En retour il ne fait pas de doute que les partenaires ont bénéficié de ces informations qui s'apparentent à de réelles formations.

Conclusion et remarques finales

Le fonctionnement de l'enseignement primaire du canton de Genève a évolué selon une méthode fondée sur la concertation qui montre qu'un ordre d'enseignement présente des capacités d'adaptation d'autant plus fortes que ses forces vives, ses acteurs, sont associés au processus de construction des décisions. Toutefois, la démarche partenariale connaît des limites et ne peut pas tout, car la lassitude et le stress exprimés par les enseignants les plus anciens dans le métier lors des enquêtes, ainsi que le sentiment d'être confrontés à une charge travail de plus en plus lourde, montrent que le système connaît une marge de flexibilité et d'adaptation qui va s'amenuisant avec l'empilement des réformes. Le système est alors en accommodation et il faut lui laisser du temps pour permettre aux **acteurs d'assimiler et de s'approprier** le sens commun des réformes entreprises.

Mots clés : partenariat, acceptabilité, efficacité

Evaluation des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) à Nancy : Quelle réussite éducative pour les élèves ?

Véronique Barthelemy, Benoit Dejaiffe, Gaëlle Espinosa

Dans un souci politique et social de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le Ministère de l'Education nationale (MEN) a décidé en 2013 la mise en œuvre de différents dispositifs éducatifs, pédagogiques et organisationnels. La modification des rythmes scolaires constitue l'un d'entre eux et semble celui qui revêt le plus d'enjeux, tant sur la réussite que sur l'articulation des temps scolaires et périscolaires (MEN, 2013).

Or, si réfléchir à l'organisation des rythmes scolaires et tenter d'en évaluer les effets n'est pas une préoccupation nouvelle, notamment dans les travaux développés par les chronobiologistes (Montagner, Testu, Crépon, Homeyer, Racle & Zanoni, 1993), de nouvelles perspectives de recherche voient le jour et s'intéressent à l'expérience des élèves et aux compétences développées lors de leur participation aux Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) (Espinosa, Barthélémy & Dejaiffe, 2016). De ce fait, les résultats des recherches en chronobiologie, tout en servant d'appui à notre analyse, sont à réexaminer compte tenu de la réforme des rythmes à l'école primaire. En effet, jusqu'à ce jour, les travaux sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif ; « dans un rapport de janvier 2010, l'Académie nationale de médecine soulignait que la désynchronisation des enfants, c'est-à-dire l'altération du fonctionnement de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage » (MEN, 2013). Ainsi, ces résultats scientifiques ont conduit aux préconisations suivantes en 2013 : « revenir à une semaine de 4 jours et demi ; avoir une approche globale du temps de l'enfant », prenant en compte les différents temps sociaux de l'enfant dans et hors de l'école. Dans cette optique, « les nouveaux rythmes

scolaires ont, avant tout, un objectif pédagogique : mettre en place une organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants afin de favoriser la réussite de tous à l'école primaire. (...). Ils permettent également une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires. » (MEN, 2013).

La Mairie de Nancy a proposé son Projet Educatif Territorial (PEDT) pour permettre aux élèves de participer à des activités culturelle, sportive et ludique. Dans la perspective de la réécriture de ce projet en 2017, cette mairie nous a demandé d'évaluer le dispositif des NAP, l'évaluation étant ici envisagée comme un outil de pilotage des systèmes éducatifs. De plus, cette évaluation des politiques et des programmes éducatifs a pour objectif de « s'intéresser aux conséquences des programmes menés sur un territoire, auprès de publics concernés ; elle consiste à porter un regard sur les résultats d'une intervention publique pour savoir si celle-ci a atteint les objectifs qui lui étaient assignés » (Pons, 2011). Il s'agira ainsi d'apporter à l'ensemble de la communauté éducative de la ville un éclairage empirique sur les effets, sur les enfants et selon eux, du dispositif de modification des rythmes scolaires mis en place dans les écoles.

Inscrivant notre recherche dans le domaine de l'évaluation des politiques éducatives, l'objectif de cette communication est d'évaluer si ce nouvel aménagement du temps va permettre la réussite des élèves. Or, la « réussite » peut être identifiée comme « éducative » ou « scolaire », deux notions floues (Feyfant, 2014), ambigües (Kus, 2010) et polysémiques (Cytermann, 2006) ; « la question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013, p.113). Selon Glasman (2007), « comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde ». De ce fait, nous décidons de travailler sur la réussite éducative, concept dépassant tout en incluant la réussite scolaire. Pour mesurer cette réussite éducative, nous nous appuyons sur un outil : le socle commun de connaissances et de compétences et de culture (2016), puisque s'il est un texte scolaire, il ne se fixe pas comme objectifs une simple liste de connaissances scolaires à acquérir, mais il tente de décloisonner les savoirs disciplinaires pour les articuler à ce que devrait être la formation minimale d'une personne citoyenne de nos sociétés contemporaines, en termes de connaissances, capacités, attitudes : c'est donc bien une réussite éducative qui est définie dans ce texte puisque les savoirs scolaires sont interrogés et organisés en tant qu'ils contribuent à la formation d'un individu (Kus, 2010).

Nous inscrivons notre posture de recherche dans une socio-anthropologie de l'enfant (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006) et un paradigme compréhensif (Bergonnier-Dupuy, 2005). La méthodologie est constituée de l'analyse de documents officiels, d'un questionnaire administré à 810 élèves de cycles 2 et 3 et d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 26 élèves de ces mêmes cycles. Les données ont été recueillies dans 8 écoles élémentaires (4 favorisées et 4 défavorisées).

Nous analyserons nos données au regard de l'expérience des élèves. Les résultats apporteront des données relatives aux choix des activités d'une part et aux apports de ces activités en NAP et en classe d'autre part pour les compétences suivantes :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

Mots clés : évaluation des politiques éducatives, nouvelles activités pédagogiques, réussite éducative

Mesurer et améliorer l'efficacité des écoles : une étude longitudinale sur l'utilisation d'indicateurs de valeur ajoutée

Liliana Silva, Alessandra Rosa, Maria Lucia Giovannini

Cadre théorique

Évaluer l'efficacité des systèmes d'éducation, des écoles et des enseignants est un sujet brûlant dans le débat international sur la responsabilité en matière d'éducation. La nécessité d'une école équitable et de qualité met en évidence la portée culturelle et politique du problème examiné dans le présent papier sur la mesure de l'efficacité de l'école non seulement dans l'intérêt de responsabilité et de transparence envers le public, mais aussi du point de vue d'une amélioration continue des processus d'éducation et d'enseignement/apprentissage. Sur la base de ces exigences, les modèles proposés sur la base de la mesure de valeur ajoutée a été transposée dans le champ de l'éducation comme une solution possible au problème de l'identification des indicateurs de performance plus fiables et valides que celles traditionnellement utilisées dans le système d'évaluation. Ce dernier en effet, en se basant sur les scores des élèves de tests standardisés proposé à la fin de certains cycles grades/scolaires, sont considérés comme une indication pas tant de l'efficacité des établissements d'enseignement reçu les plus actives, mais plutôt à des différences dans la composition de la population scolaire en termes de milieu socio-culturel : il est connu que, entre le rendement scolaire et l'environnement de la famille d'origine il y a une association et les élèves forts à un résultat de désavantage obtenu en moyenne plus faible que les étudiants de statut supérieur. Le valeur ajoutée, en effet, indique l'augmentation des niveaux d'apprentissage des élèves spécifiquement attribuables au processus d'éducation, puisque dans ce cas les résultats qu'ils obtiennent dans les tests de profit sont traités statistiquement pour tenir compte du poids exercé par les variables antécédentes tels que le milieu socio-culturel d'origine et de leur «allocation initiale» en fonction de leurs connaissances/compétences, qui sont de bons prédicteurs de la réussite scolaire.

Object et questions de recherche

En ce qui concerne cette question, liée à la complexité intrinsèque des processus éducatifs et la difficulté conséquente pour détecter et évaluer ses résultats au moyen d'indicateurs valides et fiables, objet de recherche empirique de cette contribution se propose d'étudier dans le contexte italien, le potentiel et les limites des modèles basés sur des mesures le valeur ajoutée de l'adoption d'une perspective longitudinale, qui a également permis d'examiner les tendances au fil du temps.

Les hypothèses qui ont guidé l'enquête sont les suivants: a) les résultats obtenus avec le modèle du valeur ajoutée semblent être différents de ceux obtenus avec les «scores bruts»; b) les progrès de la performance en lecture entre une classe et le niveau suivant de l'école secondaire, mesurée par des indicateurs de valeur ajoutée et donc au net des variables liées à la connaissance précédente et les caractéristiques socio-économiques et culturelles des étudiants, variant entre classes dans une école à une plus grande mesure que entre les écoles, puisque principalement influencée par des variables liées à la qualité de l'éducation reçue; c) tant les mesures de valeur ajoutée que cette du valeur soustraite reconnu dans la première année ont tendance à augmenter au fil du temps.

Méthodologie

La conception longitudinale de l'étude, qui a examiné les trois années de l'enseignement secondaire portant sur plus de 700 étudiants de la province de Bologna, identifié par un échantillon de jugement, a fourni quatre moments de détection de données. Au début de la classe avant et à la fin de la première, deuxième et troisième ont été administrés, aux classes participantes, une preuve objective de la compréhension des textes spécialement construits et validés. Pour la mesure de la valeur ajoutée à la fin de chaque année scolaire, nous avons choisi de considérer, comme des variables à inclure dans le modèle de régression qu'on utilise, à la fois les performances passées (les scores obtenus dans les tests déjà réalisés) et le niveau socio-culturel des étudiants, au moyen de questionnaires aux élèves et à leurs

enseignants d'italien pour recueillir les informations nécessaires.

On a également procédé à une étude exploratoire qualitative visant à mieux comprendre les pratiques d'enseignement dans la salle de classe; on a donc procédé à des entretiens avec des enseignants et des observations en classe.

Afin d'améliorer la prise de conscience, la compréhension et la participation des enseignants, on a donné de l'importance au retour des résultats par un retour formative des données.

Résultats

Les résultats de la recherche ont confirmé certaines conclusions de la littérature internationale, montrant par exemple comment, en référence aux indicateurs de valeur ajoutée, le concept de «l'école efficace» trouve peu de soutien dans les données : il semble que ce soit la classe qui fait la différence et remet en question la portée utile et informative des mesures calculées au niveau de l'école. L'analyse longitudinale des indicateurs a également montré, en particulier au niveau de la classe, un développement discontinu, avec des fluctuations notables des valeurs observées au cours des trois années sous revue. Cette constatation, qui vous oblige à explorer la question de la validité et de la fiabilité des données produites, devrait également être interprétée à la lumière de certains problèmes qui se posent dans le cadre de la recherche que le renouvellement fréquent des enseignants et de la mortalité de l'échantillon concerné, liée à sa propre nature plante longitudinale mais aussi aux conditions structurelles du système scolaire italien.

Discussion

En conclusion, les questions abordées par la recherche s'inscrivent dans un débat qui a pris une importance croissante au niveau international, pour lequel les résultats de l'enquête et les lacunes alimentent la réflexion. En ce qui concerne en particulier la question actuelle et controversée de l'utilisation de mesures d'efficacité, ce qui a des répercussions importantes sur le plan politique et culturel, il semble qu'ils soutiennent le point de vue nous avons partagé une utilisation à l'appui de l'amélioration des écoles et les processus éducatifs, mettant en évidence les risques associés à l'utilisation des données pour évaluer et classer les écoles et les enseignants.

Bibliographie fondamentale

Amrein-Beardsley A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37(2), pp. 65-75.

Bressoux P., Bianco M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gains. *Oxford Review of Education*, 30(3), pp. 327-345.

Bressoux P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maitres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.

Bressoux P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture, *Revue Française de Sociologie*, 36(2), pp. 273-294.

Corsini C. (2009). *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine nella scuola primaria*. Roma: Nuova Cultura.

Creemers B.P.M., Kyriakides L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), pp. 347-366.

Felouzis G. (2004). Les indicateurs de performances des lycées: une analyse critique. *Education et Formation*, 70, pp. 83-95.

Giovannini M.L., Tordi C. (2009). Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi. In G. Domenici e R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Roma : Monolite.

Giovannini M.L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 1/2, pp. 41-48.

Gray J., Goldstein H., Jesson D. (1996). *Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over*

five years, *Research Papers in Education*, 11(1), 1996, pp. 35-51.

Kyriakides L., Creemers B.P.M. (2008). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), pp. 521-545.

Kupermintz H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: a validity investigation of the Tennessee Value Added Assessment System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), pp. 287-298.

Luyten H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: the impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 21(2), pp. 197-216.

OECD (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Paris: OECD Publications Service.

Rosa A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica. Un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado*. Roma: Nuova Cultura.

Rosa A., Giovannini M.L. (2013). *Valore aggiunto ed efficacia delle scuole e degli insegnanti: risultati di un'indagine empirica*. in: La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro, Roma, ARACNE editrice Srl, 2014, pp. 385 - 392.

Rosa A., Silva L. (2014). Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 12, pp. 169 – 184.

Rothman R. (2010). Beyond Test Scores: Adding Value to Assessment. *School Administrator*, 67(2), pp. 20-26.

Schagen I., Hutchison D. (2003). Adding value in educational research: the marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, 29(5), pp. 749-765.

Scherrer J. (2011). Measuring teaching using value-added modelling: the imperfect panacea. *NASSP Bulletin*, 95(2), pp. 122-140.

Silva L. (2016). *La misura dell'efficacia scolastica per mezzo del valore aggiunto. Un'indagine longitudinale nella scuola secondaria di primo grado*. Roma: Nuova Cultura.

Thomas S., Peng W.J., Gray J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education*, 33(3), pp. 261-295.

Van de Grift W. (2009). Reliability and validity in measuring the value added of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), pp. 269-285.

Wiley E.W. (2006). *A Practitioner's Guide to Value Added Assessment*. Tempe, Arizona State University.

Mots clés : efficacité des écoles et des enseignants; valeur ajoutée; la responsabilisation et l'amélioration

Session 3 - Atelier 3.4

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00

Les inégalités sociales au sein du système éducatif : quels apports des évaluations PISA?

Marielle Le Mener, Denis Meuret, Sophie Morlaix

PISA mesure le milieu social de l'élève au moyen de deux indices. Le premier, l'index international de statut socio-économique, ISEI, mesure le statut professionnel des parents par leur position sur une échelle qui classe les professions exercées en fonction du niveau d'éducation qu'elles requièrent et des revenus qu'elles procurent (Ganzeboom, 2010).

Le second, IESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status) est un indice composite, de moyenne internationale 0 et d'écart-type 1, obtenu par analyse en composante principale de trois variables : le statut professionnel de celui des deux parents qui a le plus élevé (HISEI), le niveau d'éducation de celui des deux parents qui a le plus élevé (PARED) et les possessions du ménage pouvant aider la réussite scolaire de l'élève (HOMEPOS).

IESCS repose sur l'idée qu'un système scolaire est d'autant plus juste que l'ensemble de ces facteurs n'ont

pas d'impact sur la performance, donc que ce système réussit à compenser les sources externes d'inégalité, à s'approcher d'un idéal méritocratique : l'élève ne doit pas sa réussite à des conditions familiales ou sociales plus ou moins favorables, ou au fait que ceux qui bénéficient de ces conditions bénéficieraient aussi de meilleures conditions d'enseignement², mais à son seul mérite, ou, si l'on préfère, à ses propres choix (d'être attentif et persévérant, de travailler dur,...).

ISEI, lui, s'inspire simplement de l'idée que le statut professionnel des parents ne doit pas influencer sur la réussite scolaire de leurs enfants, ce qu'on peut considérer comme ce que requiert de l'école « l'égalité équitable des chances » de Rawls (1988, p.104). On peut aussi le rattacher à la lutte contre la reproduction sociale.

Le lien entre ces indices et la performance s'apprécie à travers une régression des premiers sur la seconde, régression dont deux grandeurs rendent compte, corrélées mais loin de l'être de façon absolue³ (Kaskpaik & Rocher, 2011). La première est la variance de la performance expliquée par l'indice (la force du lien entre le milieu social et la performance), soit, plus précisément, dans quelle mesure IESCS prédit la performance, dans quelle mesure donc il est impossible d'échapper au déterminisme social. La seconde est la pente de la droite de régression. Elle indique l'ampleur de l'amélioration moyenne de la performance pour un accroissement donné de l'indice. Si une politique diminue la force du lien entre une variable et le score, elle diminue le pouvoir déterminant de cette variable, si elle diminue la pente de ce lien, elle diminue l'effet inégalitaire moyen de cette variable.

Selon l'OCDE, force et pente suggèrent des politiques différentes pour lutter contre les inégalités sociales. Une relation forte doit plutôt donner lieu à des politiques ciblées sur les élèves ou les écoles socialement désavantagées (du type politiques d'Education Prioritaire). Plus la relation est pentue, plus la différence de score entre élèves de milieu social différent est élevée. En ce cas, surtout si par ailleurs la force de la relation est relativement faible, il faut privilégier des politiques visant à améliorer le niveau des plus faibles de tous milieux sociaux (du type : « tous les élèves doivent maîtriser le socle commun de compétences, de connaissance et de culture »).

Du point de vue de la justice de l'école et de celle de la société, la baisse de l'effet d'ISEI sur les performances scolaires est un objectif préférable à celle de la baisse de l'effet d'IESCS.

Pour tenter de repérer les facteurs qui sont à l'origine de l'augmentation des inégalités sociales de performance en maths entre 2003 et 2012, nous mobiliserons ces quatre approches (force et pente, IESCS et ISEI), à chaque fois en essayant de comprendre ce qui est à l'origine de l'augmentation. Nous mobilisons dans un premier temps une analyse de l'évolution de ces indices entre 2003 et 2012. Puis pour aller plus loin, une modélisation est menée par analyse en pistes causales, pour décomposer l'effet du statut professionnel des parents sur les performances afin de saisir par quoi il transite.

Une première conclusion est que l'augmentation des inégalités de performances à 15 ans entre 2003 et 2012 est d'origine interne davantage qu'externe.

En d'autres termes, ce n'est pas d'abord « la faute de la société », si les inégalités sociales ont augmenté.

En revanche, l'analyse en pistes causales montre que s'est aggravé le processus par lequel l'école transforme des inégalités sociales en inégalités d'apprentissages. En termes d'apprentissage, l'entre-soi des plus favorisés est devenu plus rentable, de même que le sentiment d'appartenance ou d'avoir davantage de livres à la maison. Dans cette responsabilité de l'école, les variables culturelles (livres, possessions culturelles) jouent un rôle majeur. L'école française transforme donc davantage en 2012 qu'en 2003 les inégalités culturelles en inégalités d'apprentissage.

L'importance des facteurs culturels dans la genèse des inégalités en France a déjà été montrée (Goux & Maurin, 1995, Meuret & Morlaix, 2006, Kaskpaik & Rocher, 2011). Les données de PISA 2012 le montrent à leur tour. Ce que nous apprenons ici est que l'aggravation des inégalités entre 2003 et 2012 ne s'est pas produite à travers des caractéristiques nouvelles de l'école, mais à travers une aggravation de ces facteurs traditionnels de l'inégalité sociale en France.

² C'était le cas en France même avant que n'augmente l'influence du milieu familial sur la performance (Grisay, 1997).

³ De façon transversale, entre les pays de l'OCDE, à PISA 2012, le coefficient de corrélation entre elles est de 0.61 (OCDE, 2013, p38).

Le second aspect majeur de la responsabilité de l'école, selon notre analyse, tient à la ségrégation. Les données PISA confirment le diagnostic d'un accroissement de la ségrégation sociale (Merle, 2012), au moins dans les établissements (publics et privés) où sont scolarisés les élèves de 15 ans. Mais, surtout, elles suggèrent que, pour mesurer la gravité d'un accroissement de la ségrégation, il ne suffit pas d'établir l'existence de cet accroissement, il faut aussi tenir compte de l'ampleur de son effet négatif sur les apprentissages, qui s'avère variable. En l'occurrence, ce qui a contribué à l'accroissement des inégalités sociales de performances en maths en France selon PISA, c'est surtout un accroissement de l'effet négatif de cette ségrégation (ou plutôt, dans nos données, de l'effet positif du niveau social des pairs) sur les apprentissages.

Cela, nous semble-t-il, peut se résumer ainsi : l'accroissement des inégalités de performance serait dû surtout à de meilleures conditions de scolarisation du quart le plus favorisé de la population, soit une définition assez large de la catégorie «favorisée», et à de moins bonnes conditions pour une part plus faible des familles défavorisées.

Du point de vue des politiques publiques, cette analyse incite à s'interroger sur la justice des avantages plus ou moins visibles dont bénéficient les enfants les plus favorisés dans le fonctionnement actuel du système. Des investigations supplémentaires sur la nature exacte de ces avantages ou désavantages sont sûrement souhaitables.

Bibliographie

GANZEBOOM, H.B.G., 2010, A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupations 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Program, Lisbon.

GOUX, D. & MAURIN, E., 1995, Origine Sociale et Destinées scolaires : l'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1983 et 1993, *Revue Française de Sociologie*, 36 (1).

GRISAY, A., 1997, Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, MEN-DEP, Dossiers Education et Formations, n°88.

MEURET, D. & MORLAIX, S., 2006, «L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle?», *Revue Française de Sociologie*, 47(1), pp.49-79

KASPAIK, S. et ROCHER, T., 2011, «La mesure de l'équité dans PISA, pour une décomposition des indices», *Education et Formations*, n°80, p. 69-78.

MERLE, P., 2012, *La ségrégation scolaire*, Repères, Paris, La Découverte.

OCDE, 2013, *PISA 2012 results, Excellence through equity*, vol.2. Paris, OCDE.

RAWLS, J., 1988, *Théorie de la Justice*, Paris, Seuil.

Recherche en éducation et pilotage des systèmes éducatifs

Bernard Wentzel, Romina Ferrari

Introduction

Au cours des dernières décennies, la recherche en éducation a connu un processus de disciplinarisation, se construisant sous différentes formes selon les contextes et les enjeux scientifiques. Ces évolutions ont eu notamment pour intérêt de mettre en évidence une pluralité de postures et de pratiques de recherche, en référence à des disciplines "fondatrices", à des postures épistémologiques, à des orientations méthodologiques, aux rapports entretenus avec le terrain de recherche ou encore avec la gouvernance des politiques éducatives. Les entrées possibles sont donc nombreuses pour catégoriser la recherche en éducation, ses champs d'intervention et ses fonctions sociales. Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un projet *Gouvernance, recherche et monitoring en éducation*, en cours de réalisation, visant notamment à mettre en discussion certaines fonctions sociales de la recherche en éducation, particulièrement dans ses rapports avec la gouvernance des systèmes éducatifs. Nous nous centrons ici sur le monitoring et l'évaluation en lien avec le pilotage des systèmes éducatifs. Après avoir questionné et précisé un cadre conceptuel mettant en évidence l'articulation entre différents objets (pilotage, régulation,

monitorage, indicateurs, évaluation, etc.), nous présentons un dispositif d'analyse comparée entre deux contextes nationaux de pilotage des systèmes éducatifs. L'objectif scientifique de notre contribution est donc de mettre en évidence et d'analyser différentes fonctions occupées par la recherche en éducation dans le cadre du pilotage des systèmes éducatifs. Nous avons retenu deux contextes : la France et la Suisse.

Quelques éléments du cadre conceptuel

Le monitoring en éducation se développe aujourd'hui selon différentes conceptions et formes. Généralement associé au pilotage et à la régulation des systèmes, il fait référence au processus de récolte et d'évaluation des informations nécessaires pour décrire, à un moment donné, l'état d'un système. Ces informations sont notamment présentées à travers des indicateurs de qualité préalablement définis et organisés dans un système (Demeuze et Baye, 2001). Le renforcement de la place de ces indicateurs, comme instruments au service du pilotage, peut être mis en relation avec le constat de l'enracinement d'une culture de l'évaluation des politiques et des systèmes éducatifs. Pons (2011) propose une définition large et générique et une entrée en matière tout à fait intéressante de l'évaluation des politiques éducatives, comprises comme un processus collectif et réflexif de construction d'un retour d'information sur le fonctionnement du système éducatif permettant d'apprécier, en référence à des valeurs politiques multiples (pertinence, cohérence, efficacité, efficience, équité, etc.), son organisation, ses résultats et les effets de différentes mesures mises en œuvre. Pour illustrer cela, si auparavant l'évaluation standardisée était centrée sur la mesure des apprentissages et s'intéressait principalement à l'élève, aujourd'hui son champ d'intervention est beaucoup plus large et met en lien le pédagogique et le politique dont elle est devenue un outil de pilotage (Mons, 2009). L'analyse des politiques éducatives est aussi devenue un objet largement traité par la recherche depuis quelques années, notamment par rapport à la place réservée à l'évaluation (Demeuze et al., 2015). La recherche investigate ces différents objets, mobilise diverses méthodes pour décrire, interpréter, expliquer, comparer, évaluer aussi, produire une grande diversité de connaissances (intelligibilité, optimisation, etc.) Elle assume encore une fonction critique sur le fonctionnement du système, ses effets et ses limites. La recherche n'est pas absente des processus de monitoring et d'évaluation. Tout d'abord parce que certaines structures ou espaces favorisent la circulation des savoirs et la rencontre entre chercheurs et décideurs. Ensuite, parce que les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux résultats de la recherche. Les analyses comparatives en sont une illustration, parmi d'autres. Conseil, aide à la décision, évaluation, production de données probantes, analyse critique, support à la communication voire à la légitimation des processus de changement, etc. les fonctions potentielles occupées par la recherche -directement ou indirectement- en lien avec le pilotage sont très nombreuses et en constante évolution.

Éléments de méthodologie

Pour réaliser notre étude, nous avons donc retenus deux contextes : La France et la Suisse. Ce choix est lié aux structures mises en place au niveau national, à la diversité des acteurs impliqués dans le monitoring et l'évaluation des politiques éducatives, aux innovations récentes. Le choix de ces terrains porte aussi sur les possibilités et limites à la comparabilité. Concernant ce que nous nommons des innovations récentes, nous faisons particulièrement référence la création du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) pour la France et à la mise en place de tests de référence nationaux en lien avec les compétences fondamentales pour la scolarité obligatoire en Suisse.

Notre méthodologie est basée sur le recueil et l'analyse de données documentaires issues des deux contextes. Trois types de documents ont été retenus :

- 1/ Textes législatifs, réglementaires, décrets ou concordataires (par exemple : de décret relatif au Conseil national d'évaluation du système scolaire de 2013, pour la France ; l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire de 2007, pour la Suisse)
- 2/ Déclaration et autres documents de communication stratégique (par exemple : Monitoring de l'éducation en Suisse : Un projet commun de la Confédération et des cantons, pour la Suisse)
- 3/ Publications issues des activités de monitoring et évaluation (par exemple : Repères et références

statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, pour la France)

4/ Publications scientifiques

Une liste exhaustive de la documentation étudiée sera présentée dans une version publiée de la présente contribution.

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons en premier lieu structuré une grille d'analyse descriptive à partir de laquelle nous avons pu identifier et analyses différentes formes d'interactions entre recherche et gouvernance en éducation

| | Contextes |
|--|-----------|
| Définition et conception du monitoring et de l'évaluation du système | |
| Finalités et objectifs | |
| Structures et acteurs concernés | |
| Domaines et indicateurs retenus | |
| Espaces d'échanges et de concertation | |
| Types de productions/publications | |

La présentation et l'interprétation des données sont en cours de réalisation. Elles seront présentées lors de la communication orale de notre contribution.

Références bibliographiques

Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. Cahiers du Service de pédagogie expérimentale, 5-6, 23-50.

Demeuse, M., Fagnant, A. Dupriez, V. (2015). Un regard pluriel sur l'évaluation offert aux scientifiques francophones et construit par eux [Editorial]. E-JIREF, Vol. 1, N° 1 : <http://e-jref.org/index.php?id=81>

Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Réseau Eurydice.

Pons, X. (2011). L'évaluation des politiques éducatives [Que sais-je ?]. Paris : PUF.

Quelle évaluation pour la réforme LMD ?

Siham Sefiani, Mohamed Harakat

L'évaluation des politiques publiques⁴, si l'on entend par cette expression la volonté d'émettre un jugement de valeur sur une politique fondé sur des méthodes et des connaissances précises, n'est pas une invention récente et n'est un outil proprement démocratique. Au contraire, l'évaluation fut d'abord inspirée de la volonté de fonder le pouvoir sur le savoir. De Platon à Marx, en passant par Auguste, la conviction qu'un progrès dans l'ordre de la connaissance permettrait une rationalisation des sociétés humaines propre à régler la majeure partie des problèmes politiques a persisté.

Dans le cadre de cette communication, nous essayerons de présenter un aperçu historique des concepts évaluation, réforme et université, éléments clés de notre étude. En outre, nous tenterons de relever, à la lumière des premières évaluations de la réforme universitaire au Maroc et du plan d'urgence 2009-2012, les contraintes d'ordre interne (les contraintes stratégiques, les contraintes pédagogiques et les contraintes institutionnelles) et celles d'ordre externe (les contraintes d'ordre socio-économiques) et celles qui sont liées aux résistances culturelles des acteurs concernés aux divers changements des réformes engagées ainsi que les contraintes inhérentes à leur autonomie financière. Dans un second temps nous essayerons de proposer quelques perspectives susceptibles d'aider l'université à dépasser les obstacles actuels.

⁴ B.Perret, « l'évaluation des politiques publiques », Paris, La Découverte, 2001.

1-Evolution historique du concept « évaluation »

Depuis une soixantaine d'années, l'évaluation a été institutionnalisée grâce au développement des sciences sociales et à la création par Charles Merriam⁵ des « policy-sciences » dans l'intention de faire de l'action des pouvoirs publics un objet légitime des sciences sociales.

A partir de ce moment, il est habituel de distinguer deux grandes vagues mondiales de l'évaluation des politiques publiques :

La première vague commence dans les années soixante⁶ dans un souci d'expansion et d'amélioration des services de l'Etat que dans un souci d'efficience et de rentabilité.

Sous l'influence d'Harold Dwight Lasswell⁷, la première évaluation du système d'enseignement supérieur américain fut entreprise.

Selon Lasswell et Merriam, l'évaluation des politiques publiques, en permettant d'établir des connaissances précises sur le champ d'application des politiques et en favorisant la mise en place d'indicateurs (nombre d'étudiant, taux de réussite...), pouvait apparaître comme le moyen le plus rationnel de renforcer certaines valeurs de la démocratie dont l'exigence de justice sociale. L'évaluation demeurait alors uniquement quantitative. Elle était comprise avant tout comme une activité de mesure n'accordant qu'une faible place aux aspects qualitatifs de la politique.

Selon Weber, depuis « le désenchantement du monde » et donc le commencement du processus de rationalisation caractéristique des sociétés modernes, il ne subsiste plus que la rationalité stratégique ou « rationalité en finalité » qui puisse être considérée comme valide en sciences comme en politique.

La deuxième vague de l'évaluation commence au début des années quatre vingt sous l'impulsion du courant liberal-conservateur au pouvoir dans les pays anglo-saxon. L'aspect quantitatif des évaluations, déjà dominant, se trouve renforcé dans une optique de réduction des dépenses sociales et comme moyen de rendre des comptes aux contribuables.

Les notions d'efficacité et d'efficience prennent alors une place centrale. L'efficacité d'une politique est évaluée grâce à la mise en place d'indicateurs de performance. Dans le domaine de la recherche, les indicateurs les plus fréquemment utilisés sont ceux du nombre de brevets ou de publications. Pour celui de l'enseignement, se sont ceux du nombre de diplômés par rapport au nombre d'inscrits ou encore le nombre d'étudiants ayant trouvé un emploi dans les six mois par rapport au nombre de diplômés. La mesure de l'efficience, quant à elle, s'intéresse au rapport entre le coût d'une politique et ses résultats. Elle est souvent l'occasion d'établir une comparaison (benchmarking) entre les différents systèmes universitaires, notamment en termes de coût.

Dans cette perspective, les différents niveaux d'évaluation, interne (instances nationales) et externe (Banque Mondiale, Normes et standards internationaux) ont concerné :

- les enseignements et les formations ;
- les programmes et les diplômes ;
- la recherche individuelle et collective ;
- les modes de gestion et de planification stratégique des institutions.

Il s'agit des évaluations qui ont mis le doigt sur les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces de l'enseignement universitaire. Si ces évaluations semblent nécessaires -demeurant souvent limitées à des recommandations- elles devraient se traduire par des décisions ponctuelles en termes d'organisation, d'éducation de formation, de mobilisation des moyens budgétaires, etc.

2-l'évaluation des réformes de l'enseignement supérieur

La mondialisation et l'évolution de l'économie du savoir ont modifié la nature et les fonctions de

⁵ Pierre-Yves SAUNIER, « Paris in the Springtime : un voyage de sciences sociales en 1929 », Revue d'Histoire des Sciences Humaines, 2004, 11, 127-156.

⁶ Aux Etat-Unis et en France dans un contexte de relative prospérité économique et d'intervention forte de l'Etat à l'égard des services publics

⁷ Harold.D.Lasswell, "Propaganda technique in the world War", New-York, A.A.Knopf, 1927.

l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, avec l'ouverture des frontières, assortie d'une compétitivité et d'une concurrence acharnées, la véritable force est attribuée à l'intelligence, à la qualification et à la compétence des ressources humaines⁸.

Dans le cadre des mutations actuelles des systèmes d'enseignements supérieurs, les universités anglophones (USA⁹, GB) jouissent de libéralisme, d'autonomie et d'une large coopération avec le reste de la société.

Ayant pris conscience de l'importance de la connaissance et de la recherche dans l'économie, les pays asiatiques, tels que le Japon, la Corée du sud¹⁰, la Chine¹¹, ont radicalement revu l'organisation de leur système, par le biais de plusieurs plans-cadres quinquennaux. Une importante réforme au niveau des universités nationales a ainsi eu lieu. Elle touche principalement le statut des enseignants-chercheurs, les partenariats entre universités, industries et gouvernement, ainsi que la création de pôles d'excellences. Elle vise essentiellement la compétition, l'autonomie, la créativité, l'assouplissement et l'amélioration du mode de gestion.

Quant aux pays européens, ils ont d'ores et déjà entrepris les actions nécessaires, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne¹², axée sur trois piliers, à savoir, la prise d'initiative des universités, l'instauration d'un nouveau partenariat, la création d'un espace universitaire. Cependant, le niveau d'application et les résultats obtenus de cette stratégie diffèrent d'un pays à l'autre, tels que la France, la Finlande, l'Irlande, la Suède...

Dans cette perspective, les pays du Maghreb à l'instar des autres pays se sont engagés dans un vaste programme de réformes universitaires, assorties des mesures d'accompagnements, capables d'introduire un changement significatif. Ces réformes peuvent avoir un impact majeur notamment aux niveaux organisationnel, structurel, institutionnel, managérial et social. De surcroît, ces réformes ambitionnent de doter l'université d'une capacité institutionnelle et stratégique à s'adapter et à prendre en compte les besoins du monde extérieur de manière autonome, dynamique, structurée et cohérente.

3-l'Université Marocaine : Etat des lieux

L'université marocaine est considérée comme la plus ancienne université au monde. En effet, avant le 20^{ème} siècle, deux universités religieuses existaient déjà à savoir l'université Al Quaraouine fondée en 859 à Fès et l'Université Benyoussef à Marrakech.

Avant l'indépendance, le système traditionnel a été maintenu tout en introduisant un système moderne à travers la création de 5 établissements entre 1921 et 1948.

Après l'indépendance et jusqu' en 1975, le Maroc a connu la création de la 1^{ère} université moderne au Maroc : Université Mohammed V à Rabat en 1957.

Après 1975, l'Université marocaine s'est démarquée par la promulgation de la 1^{ère} loi organisant l'enseignement supérieur (Dahir n° 1-75-398 du 16/10/ 1975 portant création d'université) et le déclenchement du processus de création et de décentralisation des institutions universitaires.

La période 1980- 1990 s'est caractérisée par la déconcentration et l'extension du réseau universitaire

⁸ Selon le rapport de la Banque Mondiale (BM), le développement durable repose, entre autres, sur une gestion rationnelle et responsable des ressources humaines et sociales. Voir le rapport de la BM : « un développement durable dans un monde dynamique », 2003.

⁹ . Aux Etats-Unis, le gouvernement Obama a annoncé en avril 2009 un plan visant à porter la DIRD de 2,7% à 3% du PIB

¹⁰ La République de Corée prévoit de devenir l'une sept grandes puissances en matière de science et technologie d'ici 2012 par l'innovation technologique créative. Une de ses grandes priorités est de porter le taux de DIRD à 5% d'ici 2012

¹¹ la Chine prévoit de porter le pourcentage de dépense intérieure brute en recherche et développement (DIRD) de 1,54% (2008) à 2,5% d'ici 2020. Elle envisage de recruter 2 000 étrangers d'ici cinq à dix ans dans ses laboratoires, ses instituts de recherche, ses entreprises de pointe et ses universités via son Programme mondial de recrutement d'experts connu sous le nom de Programme Mille talents.

¹² La stratégie de Lisbonne, ou agenda de Lisbonne, ou processus de Lisbonne, désigne l'axe majeur de politique économique et de développement de l'Union européenne entre 2000 et 2010, décidé au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 par les quinze États membres de l'Union européenne. l'objectif stratégique de ce processus est de faire de l'Union européenne une « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde à l'horizon 2010, capable d'assurer une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

(développement de l'enseignement supérieur privé).

Dans une perspective d'un enseignement supérieur marocain renouvelé, notre pays, s'est inscrit résolument dans le processus de Bologne, anticipant ainsi son intégration dans l'espace euro-méditerranéen de l'enseignement supérieur et de la recherche en construction.

Durant cette décennie, le processus de réforme de l'Université Marocaine est passé par trois étapes importantes:

- Une première étape (1999- 2004) correspond à la conception de la réforme par la COSEF et l'adoption de la Charte Nationale d'Education qui a donné lieu à la promulgation de la loi 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur et à une série d'évaluation du processus par le département de tutelle;
- Une seconde étape (2005- 2008) s'est caractérisée par une initiation de la mise en place d'un cadre stratégique pour le parachèvement de la réforme. Cependant en 2008, les rapports et travaux de l'instance Nationale d'Evaluation du secteur d'Education et Formation et du bilan du Conseil Supérieur d'Enseignement ont entraîné un grand débat national sur les objectifs et les moyens qui lui ont été assignés
- Quant à la troisième étape (2009- 2012), un Plan d'Urgence fut élaboré suivi par des plans opérationnels. Cette étape s'est caractérisée par l'introduction de nouveaux concepts à savoir la contractualisation, les principes fondamentaux de la gouvernance, les mesures d'accompagnement des universités par l'adoption des mesures réglementaires et des indicateurs de performances et enfin la clarification de la relation Etat – Université/CNRS/ONOUCS.

3-1-Diversification des établissements et des filières accréditées

L'enseignement universitaire au Maroc compte actuellement 15 universités, dont l'une est privée, et 91 établissements universitaires en 2006-2007 (contre 73 établissements seulement en 1999-2000). Le nombre d'étudiants est passé de 296000 en 1999-2000 à 370000 en 2006-2007 ; soit un taux d'accroissement annuel moyen de 3.2%¹³. La sélection des étudiants reste tributaire du type d'établissement universitaire (sélectif ou non sélectif). Durant la même période, la capacité d'accueil des établissements universitaires (publics et privés) est de 304000 places avec un taux moyen d'environ 90% ; soit une sous utilisation moyenne de 10% de ces établissements. Cependant, ce taux diffère d'un établissement à l'autre.

Au demeurant, les facultés à accès libre, en l'occurrence, les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales, les facultés des lettres et sciences humaines, se caractérisent par un taux d'utilisation optimale. Quant aux facultés et écoles à caractère sélectif, elles présentent un niveau relativement bas d'utilisation des capacités offertes. Ce qu'on peut relever c'est que les universités marocaines se situent dans les principales villes du pays. Ce qui est contraire à ce que la charte a nommé sous le processus de décentralisation- déconcentration.

Notons, par ailleurs, que le nombre d'universités est resté constant durant la décennie étudiée, le réseau des établissements a été élargi par l'implantation des antennes universitaires dans diverses villes du Royaume. On constate une diversification de l'offre en créant de nouvelles filières et d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur à caractère sélectif, telles les ENSA, les EST, les ENCG.

Les nouvelles filières universitaires : la répartition des étudiants universitaires, selon les filières, montre qu'en 2006-2007, environ 69% des étudiants sont inscrits dans des domaines d'études qui relèvent des lettres et des sciences humaines, d'une part, et des sciences juridiques, sociales et économiques, d'autre part. En effet, 78% des diplômés de l'année universitaire 2006-2007 relèvent des branches littéraires et des sciences sociales.

3-2-Cités universitaires et octroi des bourses

Sur le plan social, l'enseignement supérieur a bénéficié, d'une part, de la création de nouvelles cités

¹³ Selon le rapport annuel du conseil supérieur de l'enseignement, rapport analytique, 2008.

universitaires. Cependant, le nombre des résidents n'a pas connu un changement significatif depuis 1995 (soit 35000 ou 13% en 2007). De plus, on enregistre des disparités en termes d'hébergement entre les villes abritant les établissements universitaires. En effet, quatre villes seulement (Rabat, Fès, Oujda et Marrakech) s'accaparent près du 54% de l'ensemble des bénéficiaires en 2006-2007, contre 56% en 1999-2000. Cet effort fourni par l'Etat a été renforcé par le partenariat public-privé. Ceci a permis d'élargir la capacité litière des cités universitaires.

D'autre part, depuis l'instauration de la nouvelle formule d'octroi des bourses au niveau de l'enseignement supérieur, on assiste à une régression des demandes de bourse. Cette dernière, dont le montant est resté constant pendant longtemps, reste tributaire du niveau économique des ménages.

3-3-Taux d'encadrement pédagogique

L'effectif du corps enseignant de l'enseignement supérieur est resté stagnant entre 1999 et 2007 (soit 9870¹⁴). Ceci est une conséquence directe, d'une part, de l'opération du « départ volontaire » qui a eu lieu en 2005, et, d'autre part, du niveau de recrutement (1700 enseignants entre 2002 et 2007)¹⁵ qui a permis à peine le remplacement des départs à la retraite qui ne cesse de croître. Ainsi, cette pénurie d'enseignants affecte négativement le taux d'encadrement qui diffère, à son tour, d'un domaine d'étude à l'autre. En effet, en 2007 l'encadrement pédagogique moyen est de 28 étudiants par enseignant dont le niveau le plus bas est enregistré au niveau des facultés à accès libre, telle la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales (soit 85 étudiants pour un enseignant).

Le taux moyen d'encadrement administratif est estimé à 45 en 2007. Cependant, ce taux diffère d'une discipline à l'autre. En effet, les établissements à accès sélectif sont dotés des taux les plus hauts, (exemple faculté de médecine dentaire, 16 étudiants pour un administrateur), tandis que les établissements à accès non sélectif présentent un taux d'encadrement très bas (soit 95,4 étudiants pour un administrateur). Cette différence de taux met en relief l'importance accordée par l'Etat aux différents domaines d'études.

3-4-Structure et programme d'appui au développement de la recherche scientifique

Au Maroc elle se fait principalement dans les universités. Plus précisément, dans des laboratoires par des groupes ou équipes de recherche. Les organes institutionnels intervenant dans ce domaine peuvent être résumés comme suit :

- Le département chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : préparation et répartition du budget de la recherche scientifique ;
- Comité interministériel de la recherche : instance de coordination et de concertation au sein du gouvernement en matière de politique nationale de recherche scientifique et de sa mise en œuvre ;
- Les ministères techniques ;
- L'Académie Hassan II des sciences et techniques : veille et avis stratégique concernant les orientations nationales de la recherche, évaluation et lancement des appels d'offre concernant les axes stratégiques insuffisamment traités ;
- Autres conseils et commissions supérieurs : le conseil supérieur de l'enseignement, la conférence des présidents d'universités ;
- Les commissions ad hoc : CNES, la commission inter organismes ;
- CNRST : développe et valorise la recherche.

Selon le rapport 2008 de la cour des comptes, les performances du Maroc dans le domaine de la recherche scientifique sont en deçà des aspirations ; la preuve en est la position du Maroc dans le classement des pays africains en matière de production scientifique, qui s'est dégradé en passant de la troisième place en 2003 à la sixième place en 2007 en comparaison avec les cinq premiers pays africains dans ce domaine.

En matière de développement et de promotion de la recherche scientifique, le CNRST, principal opérateur public, a élaboré, d'une part, des activités de soutien à la recherche scientifique et technique tel que le

¹⁴ Non inclus les 98 enseignants des instituts de recherche scientifique.

¹⁵ Selon le rapport annuel du Conseil supérieur d'enseignement, rapport analytique, 2007.

projet de l'IMIST¹⁶, les UATRS¹⁷, le réseau MARWAN¹⁸. D'autre part, dans le cadre de sa politique d'appui à la recherche scientifique, le ministère de tutelle a mis en place quatre programmes d'appui à savoir PARS¹⁹, PROTARS I²⁰, PROTARS II²¹, PROTARS III²².

Selon les contrats, ces projets ont normalement une durée de vie de 3 ans. Concernant les projets PARS dont le lancement a été fait en 2008, après 10 ans, 11 projets sont toujours en cours. S'agissant des PROTARS, seul 42 projets du PROTARDS I (dont 2 seulement ont déposé le rapport final), 14 du PROTARS II (dont 1 seulement a déposé le rapport final) et 10 du PROTARS III (dont 3 seulement ont déposé le rapport final) ont reçu leur dotation totale.

Par ailleurs, l'édifice d'un pays en recherche scientifique peut être mesuré par un certain nombre d'indicateurs ; à savoir, l'indice de l'économie du savoir (KEI) et l'indice de réalisation technologique (TAI)²³. Ces deux indices sont calculés à partir d'un ensemble de variables, telles que le PIB, IDH, innovation.

Durant la dernière décennie, le KEI au Maroc n'a pas connu un degré de performance notable (3,13 en 2001 et 3,60 en 2004) à cause des différences constatées dans le rythme d'évolution des paramètres le constituant. Ainsi, le régime des incitations économiques a connu une large performance passant de 3,61 en 2001 à 4,03 en 2004. En revanche, l'éducation et l'innovation sont restées stagnantes tandis que les infrastructures de l'information ont connu une évolution considérable (3,13 en 2001 et 3,60 en 2004).

Pour traduire la capacité technologique d'un pays, il faut examiner la manière avec laquelle la technologie a été créée et diffuser cette technologie. Vu le manque des données sur les composantes de cet indice, la valeur du TAI n'a pas été calculée par le PNUD. Ceci met le Maroc dans la catégorie « d'adopteur dynamique ». En effet, les valeurs les plus élevées ont été réalisées pour l'indice de la diffusion des innovations anciennes (0,583 à 0,65) ; alors que les valeurs de l'indice de création des technologies restent faibles.

3-5-Evolution et répartition du budget alloué à l'enseignement supérieur

Concernant le budget, la quasi-totalité ou du moins une part substantielle du financement des universités est assurée par des fonds publics. En effet, le budget de l'enseignement supérieur a atteint 5,5 milliards de DH en 2007 tout en enregistrant une tendance généralement haussière suivant un taux moyen annuel de 5.8% entre 1999 et 2007. La variation la plus élevée a été observée en 2005 et a atteint 21% par rapport à 2004. Cette hausse est attribuée à la masse salariale qui a connu une augmentation de plus de 30% durant la même période. En outre, le budget de l'enseignement supérieur n'a pas suivi la richesse nationale mesurée en terme de PIB. Ainsi, par rapport au PIB, le budget de l'enseignement supérieur représente environ 0,92% en diminution par rapport à 2006 et 2005. Par ailleurs, la structure du budget de l'enseignement supérieur n'a pas connu de changement particulier durant la décennie 1999-2007 ; décennie consacrée à l'éducation et à la formation. En effet, on constate une prépondérance des dépenses de fonctionnement (salaires des corps administratif et pédagogique). ces dernières dépenses ont représenté, en 2007, 87% du budget total du département ; soit une régression par rapport à 2006 due au départ volontaire à la retraite.

Concernant les dépenses globales en matière de recherche scientifique, celles ci ont connu une légère

¹⁶ Initié en 2000, le projet de l'IMIST enregistre d'importants retards en 2008 par rapport aux échéances fixées. (Voir le rapport de la cour des comptes 2008)

¹⁷ Initié en octobre 2005, son objectif est de mutualiser des moyens matériels lourds et de permettre aux chercheurs et aux autres acteurs de procéder à des analyses qu'ils ne pourraient effectuer auparavant qu'à l'étranger.

¹⁸ Réseau mis en place dans le cadre de la convention établie avec l'opérateur Maroc Télécom sous une couverture de 96% des établissements universitaires du pays.

¹⁹ Lancé en 1998

²⁰ Lancé en 1999

²¹ Lancé en 2000

²² Lancé en 2003

²³ Selon la méthodologie d'évaluation du savoir élaborée par la Banque Mondiale, ces deux indices permettent de mesurer le degré d'insertion de chaque pays dans l'économie du savoir.

augmentation allant de 0,3% à 0,8% du PIB entre 1998 et 2005. A titre de comparaison, le Maroc se situait, en 1998, dans la tranche inférieure des pays en développement qui dépensent moins de 0,4% de leur PIB. En 2005, malgré les progrès accomplis dans ce domaine, le Maroc demeure loin des pays à économie émergente, tels la Corée du sud et la Chine qui dépensent respectivement 2,85% et 1,23% du PIB pour la recherche scientifique.

4-Facteurs de blocage

En dépit des efforts consentis par l'université marocaine, les résultats obtenus nous ont permis de relever que, la réforme universitaire ne répond pas aux attentes et ne coïncide pas avec les besoins réels de l'université marocaine. Celle-ci se heurte à une panoplie de facteurs de blocage :

- un désintérêt constaté des acteurs vis-à-vis de la nouvelle gouvernance, manque de prévision et de préparation de la relève alors que dans 8 ans, la moitié des enseignants-chercheurs partira à la retraite²⁴, absence d'une vision claire, cohérente et stimulante concernant la stratégie nationale pour le développement de la recherche scientifique.
- la persistance d'une communication à sens unique, un cursus peu adapté aux besoins du marché, croissance des effectifs étudiant dont le niveau est en dégradation continu, des méthodes pédagogiques anciennes et des structures inadéquates, un encadrement pédagogique insuffisant soient 13000 enseignants pour 516000 étudiants au Maroc. Ce chiffre est en régression depuis 2005-2006. « la Jordanie, avec 7 millions d'habitants, précise le ministre, a le même nombre d'enseignant-chercheurs que le Maroc. la Tunisie dispose du double, l'Algérie de 40000, la Turquie de 100000 et la Corée du Sud de 216000 ».
- la carence en matière de base de données et du système d'information et de communication interne et l'absence ou disparition de certains enseignements fondamentaux tel que les sciences humaines et les finances publiques.
- l'intégration de l'enseignement supérieur dans un contexte globalisé implique un afflux de migration des cerveaux non maîtrisable donc des compétences. La faible adaptation de cette réforme aux réalités sociales locales ne doit pas se lire en termes techniques mais au niveau des contenus de formation et des filières.
- La question du financement du système universitaire constitue toujours une préoccupation majeure des responsables nationaux et internationaux. On constate ainsi la faiblesse des ressources financières affectées aux objectifs assignés et la persistance d'une affectation déséquilibrée. En outre, la Dépense intérieure brut de recherche²⁵ et de développement dans le PIB est en stagnation depuis 1999. La production scientifique est constante depuis 2003. Cette situation a ramené de la 3^{ème} place à la 6^{ème} place en 2007. La production marocaine s'élève dans le domaine des sciences exactes, sciences de la vie et sciences de l'ingénieur à environ 1200 articles par an, alors que celle de l'Afrique du Sud s'élève à 7600 et celle de l'Egypte à 5300 articles.
- le contrôle interne, au sein des universités marocaines, demeure dans une phase embryonnaire avec un manque d'information fiable et de compétences adéquates. Autrement dit, le manque d'une culture d'évaluation et d'audit stratégiques²⁶ continue englobant toutes les composantes du système et visant à comparer les résultats atteints et les pratiques utilisées par rapport au Référentiel Qualité constitué de critères claires et d'indicateurs mesurables.

5-Quelques perspectives

En conclusion, la réussite ou l'échec d'une réforme universitaire est inhérent en grande partie à la capacité organisatrice des établissements universitaires. Le principal caractère de cette capacité est la facilité de

²⁴Ibidem

²⁵Harakat.M,op.cit, p244.

²⁶ Harakat.M, « les finances publiques à l'épreuve de la transparence et de la performance, 2010, p299.

s'adapter aux changements intervenus. Dans la même veine, la capacité organisatrice²⁷ ou stratégique s'affiche comme l'action de faire participer tous les acteurs institutionnels à l'élaboration et à la mise en place d'idées innovantes capables d'introduire une volonté irréversible à réaliser les objectifs escomptés. A cet égard, certains éléments, liés, à la vision stratégique, au Leadership, au système d'information et de communication, au système d'évaluation et de contrôle des risques, méritent d'être explicités :

Le premier élément est l'acquisition ou l'adoption d'une vision stratégique²⁸ d'avenir qui aide l'université à dépasser toutes les défaillances actuelles et instaurer des stratégies et des objectifs, concrets à atteindre, basés sur la transparence, l'équité, l'éthique²⁹ et l'évaluation des actions engagées. Cette vision d'avenir serait comme un point de repère pour l'ensemble des individus de cette institution et pour la communauté entière ;

Le deuxième élément de la capacité organisatrice réside dans le leadership³⁰, tel le cadre institutionnel des hommes et femmes ayant pour vocation l'élaboration de la planification stratégique de développement au sein de l'université, à savoir, le professeur, l'administrateur, l'étudiant, le syndicat, le parlementaire, la Collectivité locale et l'entreprise. A cet effet, la mise en place de structures organisationnelles doit être basée sur la participation, la concertation et le dialogue ;

Le troisième élément est fondé sur l'élaboration d'un réseau stratégique muni d'un système d'information et de communication³¹ fiable permettant de diffuser une culture de partenariat³² et d'innovation dans le cadre de la responsabilisation du personnel en introduisant le concept d'intelligence économique et de l'économie de la connaissance ;

Le quatrième élément réside dans l'élaboration d'un système d'évaluation continue permettant de comparer les objectifs fixés aux résultats obtenus et d'estimer les risques encourus et les solutions appropriées (le passage de la gestion par les moyens à la gestion axée sur les résultats) et par la mise en place d'un système de contrôle³³ interne, de reddition des comptes et d'audit social assurant la transparence et la crédibilité de l'université vis-à-vis de ses différents partenaires. Le but d'une telle évaluation est de mesurer le progrès réalisé, dans le temps et dans l'espace, de comparer par le biais du benchmarking les performances de notre SEF, par rapport à d'autres, et d'en tirer les leçons qui s'imposent.

Bibliographie

- B.Perret, « l'évaluation des politiques publiques », Paris, La Découverte, 2001.
- C.GRENIER , contrôle de gestion, Encyclopédie du Management, Vuibert 1992, p.325.
- Délègue.V, « éthique de Spinoza », Ed Pascaline Griton, Bréal, 2001.
- Duby Jean-Jacques, Grandeur et déclin d'IBM, revue française de comptabilité, n° 291, Juillet-Aout 1997, pp.62-71.
- F.Laghzaoui, « contrôle interne et bonne gouvernance locale », Actes du 2^{ème} colloque national organisé par le GREURE et la REMAD, avec le concours de la fondation Hanns Seidel, les 16 et 17 octobre 2002, à la faculté de droit, Rabat –souissi.
- H.D.Lasswell, "Propagganda technique in the world War", New-York, A.A.Knopf, 1927.
- J.L.Malo et J.C.Mathé, « L'essentiel du contrôle de gestion », deuxième édition, édition d'Organisation, 2000.

²⁷ Harakat.M, actes du 2eme colloque organisé par GREURE ET REMAD, le 16 et 17 octobre 2002 à la faculté de Droit, Rabat-Souissi intitulé « la gouvernance locale au Maroc ».

²⁸ Scieur.PH, « Sociologie des organisations : introduction de l'analyse de l'action collective », 2ème édition Armand Colin, 2008.

²⁹ Délègue.V, « éthique de Spinoza », Ed Pascaline Griton, Bréal, 2001.

³¹ Reix.R, « système d'information et management des organisations », Vuibert, 1998

³² Le partenariat public-privé est au centre de l'intérêt, voire de l'engouement, qui s'est développé pour le partenariat au cours des dernières années. Il se fonde sur la reconnaissance du leadership du secteur privé dans le développement économique et la création d'emplois. Il se distingue de l'impartition et de la sous-traitance en ce qu'il implique, en particulier, un partage des risques et des bénéfices.

³³ Grenier.C, « contrôle de gestion », Encyclopédie du Management, Vuibert 1992, p.325

- J.M Reynaud, « Démocratie locale et processus de la maîtrise des risques », revue marocaine d'audit et de développement, n°5, 1996, p 28.
- M. Harakat, « l'apport des cours régionales des comptes à la démocratie locale », REMAD, 1999, p.120
- M.Harakat , actes du 2eme colloque organisé par GREURE ET REMAD, le 16 et 17 octobre 2002 à la faculté de Droit, Rabat-Souissi intitulé « la gouvernance locale au Maroc ».
- Pierre-Yves SAUNIER, « Paris in the Springtime : un voyage de sciences sociales en 1929 », Revue d'Histoire des Sciences Humaines, 2004, 11, 127-156.
- R.Reix, « système d'information et management des organisations », Vuibert, 1998
- R.N.Anthony, Planning and control system : a framwork to analysis,Boston Graduate School of Business Administration, Havard University.
- R.N.Anthony, "the Management Control Fonction", the Harvard Business School Press, 1988 p 22-23.
- Scieur.PH, « Sociologie des organisations : introduction de l'analyse de l'action collective », 2éme édition Armand Colin, 2008.
- A. DRIOUCHI et N. ZOUAG, « prospective Maroc 2030 élément pour le renforcement de l'insertion du Maroc dans l'économie de la connaissance », Rapport Al Akhawayn University, Avril 2006.
- Selon le rapport annuel du conseil supérieur de l'enseignement, rapport analytique, 2008.

Mots clés : évaluation, réforme, université

Session 4 - Atelier 4.4

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00

Des spécificités pour l'évaluation dans les masters en alternance universitaires

Cédric Godfrin, Diana Diovisalvi, Michel Sylin

En Belgique francophone, la formation en alternance apparut en 1984 avec pour objectif d'offrir une alternative à l'enseignement secondaire de plein exercice. Contextuellement, cette innovation répond à l'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans et aux volontés politiques de dynamiser l'enseignement qualifiant en le rapprochant des entreprises ainsi que de remédier au chômage des jeunes dotés d'une faible qualification. Aujourd'hui, dans les faits, les études secondaires en alternance souffrent d'une image biaisée en regard de l'orientation bien souvent par défaut des élèves vers ce type de formation, symbolisant en général un des derniers maillons de la chaîne de relégation scolaire.

En 2011, afin de répondre initialement à une demande de secteurs de l'industrie, des masters en alternance dans l'enseignement supérieur (niveau 7 du cadre européen des certifications) naquirent d'abord dans les hautes écoles puis quelques années plus tard au sein des universités. En filigrane de ce projet s'inscrit le dessein politique de rapprocher les acteurs de l'enseignement du monde de l'entreprise et de consacrer l'alternance comme une filière d'excellence, à l'instar du modèle allemand.

Ces masters en alternance universitaires s'appuient sur un apprentissage expérientiel se structurant à partir des formations en entreprise obligatoirement réalisées pendant le cycle d'études. L'apprentissage expérientiel représente formellement un processus continu selon lequel la connaissance se crée par transformation de l'expérience (Kolb, 1984), et s'apparente à une transaction entre un individu et son environnement au cours de laquelle une signification se détache (Bell, 1995). En soi, la pédagogie de cet apprentissage repose dès lors sur des expériences personnelles interprétées comme telles et empruntées d'émotions. Au total, une pédagogie active et affective (Steinaker et Bell, 1979).

Comment évaluer ce type d'apprentissage où, en première analyse, chaque apprenant est le demiurge de sa connaissance ? Distinguons tout d'abord les trois étapes constitutives de la démarche, à savoir l'expérience en situation réelle, la phase réflexive et critique de l'expérience vécue, et la synthèse visant à traduire ladite expérience et éventuellement à l'appliquer dans un autre contexte. Considérons ensuite l'apprentissage dans sa temporalité eu égard à la structure du calendrier académique devant être

respectée. Tenons compte enfin des divers acteurs concernés dans cette relation tripartite entérinée par une convention conclue entre l'entreprise, l'étudiant.e et l'institution d'enseignement supérieur, cette dernière disposant du pouvoir discrétionnaire en matière d'évaluation bien que l'entreprise soit amenée à rendre un avis sur la formation professionnelle réalisée par l'étudiant.e. Dans ce contexte, l'évaluation se fixe comme véritable enjeu : de mesurer la performance du/de la stagiaire en définissant des instruments et des critères d'évaluation, d'accompagner méthodologiquement les différents acteurs, de déterminer et circonscrire les rôles pédagogiques, ainsi que de juger du développement de compétences professionnelles au cours d'un processus formatif inscrit dans une dynamique de production en entreprise.

Ces considérations pédagogiques ont fait l'objet d'applications concrètes dans le cadre de la création d'un master en sciences du travail en alternance lancé par l'Université libre de Bruxelles en 2016. Ce projet de master, subventionné par le Fonds social européen, se caractérise par le public visé, à savoir celui des adultes en reprise d'études (ARE), et plus spécifiquement des demandeurs d'emploi inoccupés (DEI) et des allocataires des Centres publics d'action sociale (CPAS). Les DEI souhaitant s'engager dans ce master peuvent bénéficier d'une dispense de disponibilité sur le marché de l'emploi octroyée par le Service public régional pour l'emploi (SPE), s'ils répondent aux conditions fixées dans l'arrêté royal sur la réglementation du chômage.

Au-delà de la perspective de formation tout au long de la vie, ces études appellent surtout la transformation identitaire des étudiant.e.s, parfois enlisé.e.s depuis plusieurs années dans la désaffiliation sociale, par le biais de l'engagement actif corrélé à la dynamique d'apprentissage expérientiel. Proposer une pédagogie active à un public confronté à des politiques d'activation en matière de recherche d'emploi de plus en plus coercitives, cartel fantomatique entre l'offre d'enseignement universitaire, apanage de l'élite, et la pédagogie rationnelle (Bourdieu et Passeron, 1964) ?

Dans l'optique où les DEI sont encouragés à développer leur employabilité individuelle, il apparaît que l'apprentissage expérientiel puisse jouer un rôle prépondérant dans l'auto-analyse de l'employabilité des demandeurs d'emploi, en ce compris des éventuels troubles afférents. En conséquence, le master en sciences du travail en alternance, dispositif d'insertion socio-professionnelle à fortes potentialités en première lecture, s'assimile également à un outillage intellectuel pour arborer une posture critique sur le marché de l'emploi une fois les études achevées. Dans une vision plus large, il est donc opportun de s'interroger sur la pertinence de l'apprentissage expérientiel comme instrument d'évaluation et d'émancipation pour accompagner les DEI dans leur recherche d'emploi.

En ce sens, la pédagogie de l'alternance, outre l'activité en entreprise, repose essentiellement sur l'émergence de modalités d'évaluation permettant de paver le cheminement intellectuel de l'apprenant, et dont le mémoire de fin d'études représente la pierre angulaire du processus d'apprentissage.

Mots clés : alternance, évaluation, apprentissage expérientiel

Caractéristiques socio-écologiques des résidences universitaires, réussite aux études et formation de l'amitié

Halim Bennacer

Depuis cinq décennies, des centaines d'investigations se sont orientées vers l'étude de l'environnement social d'une multitude de lieux (université, école, classe, famille, milieu du travail, hôpital psychiatrique, maison de retraite). De par son importance dans la vie estudiantine, la résidence universitaire a beaucoup suscité l'intérêt des chercheurs (Blackburn, 2003 ; Eckert, 2012 ; Genoud, 2008 ; Kelly, 2015, Rahimi, 2015). A ce propos, force est de constater que les investigations demeurent presque inexplorées en France et sont rares dans les pays francophones.

Ce travail étudie les effets des caractéristiques socio-écologiques des résidences universitaires sur la réussite de l'étudiant et la formation de l'amitié. Et ce, en se basant sur un modèle théorique (voir figure 1) qui permet de considérer les dimensions psychosociales, relatives au climat social de la résidence, en tant

que variables intermédiaires qui dépendent en même temps des caractéristiques physico-environnementales. A travers ce constat, nous espérons contribuer à atteindre deux objectifs. Le premier consiste à déterminer les environnements sociaux de la résidence universitaire qui profitent aux étudiants, le second à identifier les facteurs d'ordre physico-environnemental fondateurs du climat de la dite résidence.

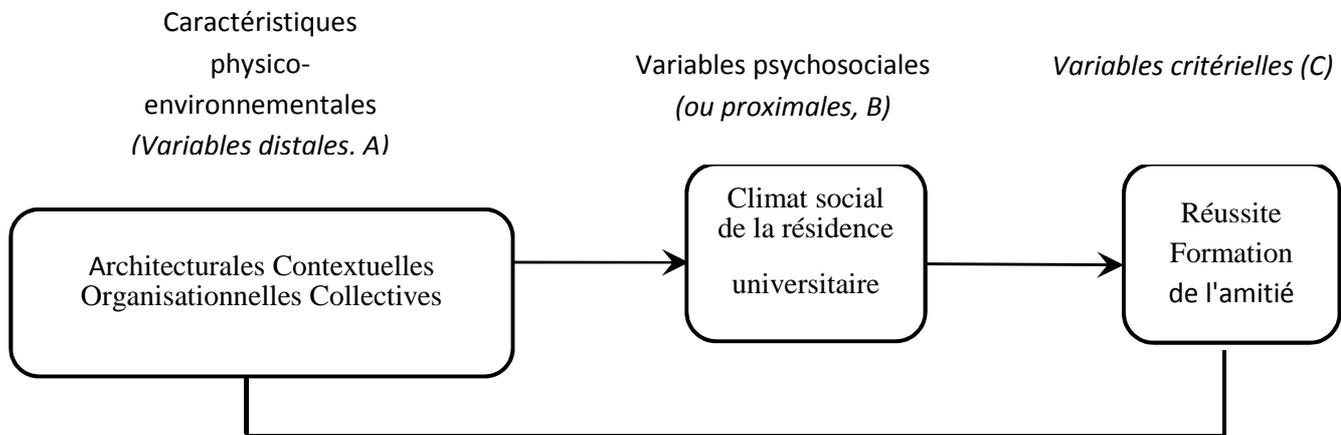


Figure 1. Modèle sur les déterminants socio-écologiques de la réussite aux études et la formation de l'amitié

Méthode

Participants

260 sujets furent choisis aléatoirement, selon la répartition proportionnelle de la population estudiantine Orléanaise qui loge dans les 13 résidences universitaires.

Mesures

Quatre types de *caractéristiques physico-environnementales* de la résidence sont retenues : architecturales, contextuelles, organisationnelles et collectives. *Les premières* sont représentées par le type de résidence (traditionnelle se composant de chambres, conventionnée se constituant d'appartements), *les secondes* par l'emplacement (en dehors du centre-ville, à l'intérieur) et *les troisièmes* par la taille de l'établissement (effectif). *Les caractéristiques collectives* concernent les pourcentages de filles et d'étudiants issus de familles favorisées, moyennes et défavorisées.

L'aspect socio-dynamique de l'environnement est évalué par six dimensions de *l'échelle de l'environnement social de la résidence universitaire* (ÉESRU, Bennacer, 2005). Les variables dépendantes concernent la formation de l'amitié (nombre d'amis) et le degré de réussite aux études à la fin de l'année (en échec, rattrapage, réussite).

| Dimension | Alpha | Définition |
|--|-------|--|
| <i>Domaine des relations interpersonnelles</i> | | |
| Cohésion (8 items) | .73 | Degré d'entraide, de partage, d'amitié et d'intérêt que les résidents manifestent entre eux. |
| Concurrence (9 items) | .70 | Niveau de tensions, de mépris et de compétition régnant au sein de la résidence. |

| <i>Domaine du développement personnel ou d'orientation aux buts</i> | | |
|--|-----|--|
| Intellectualité (8 items) | .69 | Degré d'orientation vers les activités intellectuelles (telles que culturelles et artistiques) |
| <i>Domaine de maintien et de changement du système (ou de structure)</i> | | |
| Ordre et organisation (11 items) | .73 | Niveau selon lequel les activités de la résidence sont claires et bien ordonnées. |
| Respect (10 items) | .68 | Degré d'intérêt accordé, au sein de la résidence, au respect du règlement, d'autrui, des idées et des lieux. |
| Ouverture d'esprit (9 items) | .68 | Niveau selon lequel les résidents donnent un intérêt aux interactions et aux rencontres sociales. |

Tableau 1. Description et cohérences internes des dimensions retenues

Réponses : Tout à fait vrai, Presque vrai, Presque faux ou Tout à fait faux.

Procédures

Le questionnaire fut administré individuellement, au troisième trimestre de l'année universitaire. Suivant l'ordre causal adopté dans le modèle, nous avons analysé les relations entre les variables par le coefficient de corrélation r_{BP} et appliqué ensuite une analyse en pistes causales.

Principaux résultats

Le climat social en tant que variables dépendantes

Les résidences conventionnées et/ou du centre-ville s'orientent moins vers la concurrence, l'ouverture d'esprit, l'intellectualité et le manque de respect. Elles sont, aussi, plus ordonnées que les cités traditionnelles. Favorisant l'ouverture et l'intellectualité, les grandes résidences engendrent la concurrence et le manque de respect.

Le nombre élevé de filles encourage l'intellectualité, l'ouverture et l'organisation. Mais il engendre plus de concurrence et moins de respect. A mesure que le nombre d'étudiants favorisés et/ou moyens s'élève, la résidence s'oriente moins vers la concurrence, l'ouverture et l'intellectualité. La situation inverse s'applique aux établissements ayant un grand pourcentage de défavorisés, qui encouragent la désorganisation. Notons que la résidence s'oriente plus ou moins vers le respect selon qu'elle comporte plus de favorisés ou plus d'étudiants défavorisés.

Relations entre caractéristiques physico-environnementales et critères

Les résidences du centre-ville, conventionnées et/ou ayant plus d'étudiants favorisés encouragent la réussite universitaire. Nous constatons la situation inverse pour les grandes résidences, qui facilitent la formation de l'amitié. A mesure que le nombre de filles s'élève, les étudiants se font plus d'amis et se montrent moins performants dans les études.

Le grand pourcentage de défavorisés s'accompagne par un nombre élevé d'amis et une moins bonne réussite aux études.

Le climat social en tant que variables indépendantes

La cohésion encourage la formation de l'amitié chez les étudiants. Et ce, tout comme la concurrence, l'intellectualité et l'ouverture d'esprit qui favorisent l'échec scolaire. Les résidences se caractérisant par l'organisation et le respect engendrent moins d'amis et encouragent la réussite aux études.

Modèle structural

Nous avons obtenu un modèle structural qui permet d'expliquer 81 % et 45 % de la variance, respectivement dans la réussite aux études et la formation de l'amitié. Il indique, en effet, que les

caractéristiques physico-environnementales de la résidence agissent directement sur les critères, et indirectement à travers les dimensions du climat social qui jouent un rôle intermédiaire important.

Conclusion et implications pratiques

Les dimensions du climat social de la résidence universitaire sont à considérer comme variables dépendantes des caractéristiques physico-environnementales, et variables indépendantes qui expliquent la réussite aux études et la formation de l'amitié. Ce travail montre qu'il importe d'optimiser *les conditions psychosociales* des résidences. Et, ce en agissant directement sur *certaines variables physico-environnementales* comme le type et la taille de la résidence. Les résultats montrent que les résidences conventionnées, comportant des appartements, et les petits établissements favorisent le bon climat social. Ils suggèrent aussi de s'orienter vers la cohésion, une bonne organisation et le respect mutuel, mais nullement vers la concurrence et des degrés élevés dans l'intellectualité et l'ouverture. La formation de l'amitié, dans la résidence, inhibe la réussite aux études.

Formation initiale des maîtres : quelle professionnalisation selon les étudiants ? Comparaison des modèles français de formation simultanée et séquentiel

Magali Danner, Cathy Perret

En France, nombre de réformes ont rythmé la formation des enseignants depuis la création des IUFM en 1989 organisés selon une logique séquentielle traditionnelle dédiant la 1^{ère} année à la préparation du concours d'entrée dans la profession et la seconde à la professionnalisation au métier. Ainsi, la réforme de l'universitarisation (2005) et masterisation (2008) se sont traduites en 2010 par l'introduction d'un modèle simultané en Bourgogne, où la professionnalisation et la préparation au concours étaient réparties sur les deux années d'acquisition du diplôme de master. Finalement, la restructuration des IUFM en ESPE en 2013 s'est accompagnée de l'abandon de ce modèle simultané pour un retour à un modèle séquentiel et l'obligation pour les étudiants de valider un diplôme de master, et plus spécifiquement un master de l'ESPE en Bourgogne. Parallèlement toutes ces réformes attendant à la formation des enseignants ont suscité tout autant de critiques de la part des usagers que le modèle antérieur à propos de la qualité de leur professionnalisation (Rayou, 2008; Rayou et Rial, 2009; Jelen et Nuytens, 2011; Danner, 2013). Ce dans un contexte où, au niveau des contenus de la formation enseignante, l'enjeu de transmettre des savoirs scientifiques plutôt que des savoirs tirés de l'expérience est devenu plus explicite. Au même titre que les stages ou les enseignements disciplinaires, les savoirs issus de la recherche doivent donc participer à la valorisation d'un modèle d'enseignant (Altet, 2010) plus à même de répondre aux nouvelles contraintes d'exercice du métier enseignant et aux nombreuses prescriptions qui en découlent (Maroy, 2006). C'est notamment par l'acquisition d'une posture de « praticien réflexif » (Lang, 1996) ou « d'expert réflexif » (Lessard & tardif, 2004) vers lequel tend la formation enseignante en souhaitant faire dialoguer savoirs savants et savoirs d'expérience (Perrenoud et al, 2008) que la professionnalisation est désormais pensée (Fraisie, 2010, Bourdoncle et Lessard, 2003) pour répondre au cahier des charges de la formation (arrêté du 19 décembre 2006 repris par l'arrêté du 12 mai 2010) définissant les compétences à acquérir pour exercer comme enseignant (JO du 28-12-2006).

Explorant les points de vue des étudiants de l'IUFM et de l'ESPE en Bourgogne recueillis lors de l'évaluation de la formation et des enseignements de master 2, cette communication propose une réflexion plus large sur la professionnalisation des étudiants se destinant au professorat des écoles en France. Pour ce faire, elle mobilise une enquête réalisée en 2012 auprès de la génération IUFM et une réalisée en 2016 auprès de la génération ESPE, ces deux enquêtes comprenant les réponses de 288 étudiants (respectivement 81% de la génération IUFM et 66% de la génération ESPE). La confrontation de ces deux sources d'informations permet ainsi une comparaison des modèles de formation séquentiel et simultané pour deux générations d'étudiants via une analyse des représentations estudiantines sur la qualité de la formation.

L'analyse des résultats pointe un premier constat commun pour ces deux générations d'étudiants. La cohérence de la formation choisie par les étudiants avec leur projet professionnel se combine avec un engagement important dans les études, confirmant ainsi la dimension vocationnelle de cette profession

(Haris, 2013; Cattonar, 2005; Rayou et Van Zanten, 2004). Mais l'étude souligne aussi les logiques différenciées de ces étudiants à l'égard de leur formation. Alors même que nombre d'indicateurs sur la qualité de la formation sont largement positifs, l'étude souligne en outre un second constat commun : l'existence de formes récurrentes d'insatisfaction des étudiants de ces deux générations sur la professionnalisation attendue avec la formation. Ce décalage de la formation au regard de la professionnalisation attendue par les étudiants est un résultat récurrent et massif en France (Bouvier et Obin, 1998; Rayou et Van Zanten, 2004; Dubois, 2005; Rayou, 2008; Rayou et Rial, 2009; Jelen et Nuytens, 2011; Danner, 2013). Une analyse des discours des étudiants concernant l'intérêt des enseignements liés à la pratique de terrain et les enseignements universitaires souligne que, comme leurs aînés de l'IUFM, les étudiants de l'ESPE restent focalisés dans leurs représentations sur une dualité entre les enseignements universitaires et la pratique de terrain. Dans les représentations estudiantines, la professionnalisation se limite ainsi à l'expérience d'une situation concrète et non, comme le souhaiteraient les réformes institutionnelles, à l'acquisition d'une autonomie professionnelle dont les stages ne sont qu'un élément constitutif, les autres pouvant être les échanges informels avec les enseignants, l'accès aux ressources documentaires ou une réflexion personnelle argumentée par une mobilisation des savoirs scientifiques... Malgré les réformes institutionnelles ou les modèles de professionnalisation, la réponse des étudiants semble consensuelle : cette formation n'est pas suffisamment professionnalisante. Toutefois, l'analyse des compétences autodéclarées par les étudiants dans ces mêmes enquêtes d'évaluation des formations et des enseignements de Bourgogne permet de dépasser ces représentations estudiantines en ouvrant des perspectives d'analyses différentes avec la mise en évidence d'une professionnalisation des étudiants «malgré eux». L'étude des progressions différenciées en termes de compétences, ces dernières étant référencées selon les normes adoptées dans les différentes enquêtes européennes sur les diplômés de l'enseignement supérieur (CHEERS et REFLEX) dans l'enquête auprès de la génération ESPE, apporte aussi de nouveaux résultats sur la nature de la formation telle qu'elle est vécue par les étudiants en reposant la question d'une formation tournée vers le praticien réflexif.

Mots Clés : professorat des écoles, modèle de formation simultané et séquentiel, professionnalisation

Session 5 - Atelier 5.4

Jeudi 26 janvier 2017 – 13h30-15h00

Quels effets du passage en RASED sur le parcours scolaire des élèves ?

Claire Bonnard, Jean-François Giret, Céline Sauvageot

Depuis leur création en 1990, les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED) visent à apporter des aides spécifiques et différenciées aux élèves en difficulté des écoles maternelles et primaires. Des professeurs des écoles spécialisés (maîtres E et G) et des psychologues scolaires renforcent les équipes pédagogiques en identifiant les difficultés scolaires et d'apprentissage des élèves et en les prenant en charge de manière spécifique en dehors de la classe. Ce dispositif a fait l'objet de nombreuses critiques au sein du système éducatif. En 2007, une annonce du cabinet du ministre de l'Éducation Nationale laissait même penser leur suppression du fait de la réaffectation des postes d'enseignants spécialisés. Suite à une forte mobilisation, ce dispositif a été maintenu mais le nombre de poste est en baisse. Néanmoins, les évaluations de ce dispositif restent relativement peu nombreuses. L'analyse proposée par Mingat en 1991 portant sur les GAPP³⁴, dispositif ayant précédé les Rased, a souligné une forte hétérogénéité dans leur fonctionnement mais également des effets négatifs du dispositif en termes de progression scolaire des élèves. L'auteur proposait deux pistes d'explication. D'une part, on retire du temps de présence en classe et d'apprentissage à ces élèves, ce qui peut leur être préjudiciable. D'autre part, il semble exister un effet d'«étiquetage» dans la mesure où le passage dans le dispositif identifie l'enfant comme un élève en

³⁴ GAPP: Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique

difficulté et peut notamment changer les rapports entre l'élève et l'enseignant. En 1997, une enquête de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale souligne également certains dysfonctionnements de ce dispositif notamment liés à la difficulté de trouver des critères permettant d'orienter les élèves au sein du Rased.

Dans cette communication, nous proposons d'essayer d'évaluer l'effet du passage en Rased sur la réussite scolaire. Plus précisément, nous nous focaliserons sur l'effet d'un passage en Rased au CP sur le redoublement et la réussite aux évaluations nationales en CE2. Pour cela, nous utilisons le Panel Primaire 1997 réalisé par la Direction d'Évaluation de la Prévision et de la Performance. Ce panel suit une cohorte d'élèves rentrés en CP en 1997 jusqu'au terme de leur seconde année d'étude secondaire. Un échantillon représentatif de 10000 élèves répartis dans 1570 écoles publiques ou privées a été interrogé. Cette enquête nous permet d'avoir des informations sur les caractéristiques socio-démographiques, le parcours scolaire des élèves mais également sur les compétences et attitudes à leur entrée au CP.

Dans notre échantillon, environ 8,5% des élèves scolarisés en CP ont été orientés au sein du dispositif Rased³⁵. Dans un premier temps, nous avons essayé de déterminer quel type d'élèves a bénéficié de ce dispositif. Reprenant la méthodologie utilisée par Mingat (1991) pour les GAPP, nous avons identifié plusieurs groupes d'élèves selon leur réussite aux évaluations nationales de début de CP, de leur niveau de langage et de leurs compétences sociales et comportements en classe³⁶. Les résultats semblent indiquer une certaine incohérence concernant l'orientation des élèves en Rased en fonction des différents critères pris en compte. En effet, nous montrons que seulement 40% des élèves présentant des difficultés scolaires et comportementales importantes bénéficient du Rased alors que respectivement 12% et 4% des élèves présentant peu et aucune difficulté particulière en bénéficient. Il apparaît également que l'offre n'est pas uniforme selon les différentes académies ou encore les différentes localités. Les élèves scolarisés en milieu rural sont moins présents dans ce dispositif que ceux scolarisés en milieu urbain.

Dans un second temps, nous avons donc cherché à analyser l'impact du passage en Rased sur le redoublement en CP puis sur la réussite scolaire en français et mathématiques en CE2. Lors de l'évaluation de ce dispositif, il est important de tenir compte du fait que les élèves bénéficiant ou non du Rased ont de fortes chances de présenter des caractéristiques scolaires et socio-démographiques très différentes. Afin de contrôler ces différents biais, nous avons choisi d'utiliser une méthode d'appariement par score de propension (Rosenbaum et Rubin, 1983). Cette méthode consiste, tout d'abord, à construire un score correspondant à la probabilité pour les élèves de bénéficier ou non du dispositif selon leurs différentes caractéristiques. Puis, selon ce score, les élèves ayant ou non bénéficié du Rased sont appariés entre eux, ce qui nous permet d'avoir des groupes relativement comparables.

Nos résultats montrent un effet négatif du Rased sur le redoublement et sur les résultats aux évaluations de CE2. En effet, à caractéristiques comparables, les élèves ayant bénéficié du Rased en CP ont une probabilité plus importante de redoubler leur CP et obtiennent des résultats aux évaluations de CE2 significativement plus faibles que les élèves n'ayant pas bénéficié de ce dispositif. Nos analyses révèlent également que cet impact est d'autant plus négatif pour les élèves présentant, au départ, le moins de difficultés scolaires et comportementales. Ce résultat va dans le sens de l'«effet d'étiquetage» déjà observé par Mingat (1991). Nous montrons cependant qu'il porterait essentiellement sur les élèves les moins en difficulté passant par le Rased alors que celui-ci apparaît neutre pour les autres. Ces résultats, qui demandent encore à être confortés, questionnent d'une part, l'efficacité globale du dispositif et d'autre part, sa difficulté à cibler les élèves les plus faibles. Nous pouvons penser qu'un recentrage des moyens de ce dispositif sur ces derniers pourrait apparaître plus pertinent.

³⁵ Dans cette enquête, nous savons uniquement si l'élève a bénéficié ou non d'une aide spécialisée. Nous ne pouvons distinguer les différents types d'aide qu'offre ce dispositif (pédagogique, rééducatif ou psychologique). Nous sommes conscients que cela représente une limite de notre étude.

³⁶ Les enseignants devaient juger du niveau de langage ainsi que de douze compétences sociales et comportements de leurs élèves tels que l'autonomie, la capacité à travailler en groupe ou encore leur intégration dans la classe.

Références

Barrault-Stella, L., Garcia, S., & Vélou, A. É. (2016). Faire preuve de sa spécificité pour se maintenir. Le travail d'entretien du territoire professionnel des rééducateurs de l'Éducation nationale (2007-2015). *Sociologie du Travail*, 58(3), 296-317.

Mingat, A. (1991). Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*, 515-549.

Mots clés : Rased, Réussite scolaire, méthode d'appariement

Quelles normes, principes, croyances, valeurs, prescriptions, savoirs sont-ils évoqués et traités lors des entretiens d'évaluation formative en stage ? Etude en contexte de formation initiale à l'enseignement spécialisé.

Coralie Delorme

Cette communication vise à décrire et analyser les différentes normes, principes, croyances prescriptions, valeurs, savoirs sur lesquels portent les rétroactions entre formateurs et stagiaires durant les entretiens bipartites de stage (étudiants-stagiaires et formateurs de terrain) réalisés en classes et institutions spécialisées accueillant des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers. Elle s'inscrit dans le cadre de notre recherche doctorale portant sur l'analyse de l'activité d'étudiants de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé durant les stages de formation. Elle contribue à enrichir une réflexion déjà entamée dans le cadre d'une recherche exploratoire sur les entretiens de stages en contexte d'appui à l'intégration scolaire et à confirmer certains résultats déjà obtenus.

Plusieurs auteurs considèrent les entretiens de stage comme des occasions de formation consacrées aux interactions orientées vers la construction de savoirs professionnels d'une part et à terme vers l'évaluation certificative du stage (Balslev, 2016; Boutet, 2016; Vanhulle, Balslev & Tominska, 2011; Balslev, Tominska & Vanhulle 2011; Boutet & Rousseau, 2002). D'autres auteurs discutent depuis longtemps l'utilité de ces entretiens pour les acteurs (Chaliès & Durand, 2000; Chaliès & al. 2009). Relayés par d'autres collègues (Méard & Bruno, 2009) ces chercheurs mettent notamment en avant le caractère prescriptif des conseils et propositions apportées par les formateurs à leurs stagiaires. Ce caractère prescriptif semble issu d'une démarche évaluative reposant vraisemblablement autant sur la culture propre du formateur que la culture d'action énoncée sous forme de règles, principes, valeurs du métier (Durand, 2000; Theureau, 2006) et non pas forcément et uniquement sur un référentiel de compétences déterminé par l'institut de formation (Chauvigné & Lenoir, 2010).

Les recherches portant sur la formation des enseignants spécialisés documentent peu la question des entretiens de stage et leurs enjeux évaluatifs à partir des objets traités durant ces entretiens, raison pour laquelle nous nous appuyons sur les travaux réalisés dans de multiples contextes de formation à l'enseignement régulier. Or les travaux abordant l'enseignement spécialisé et la formation à l'enseignement spécialisé à partir d'une approche située (par ex. Pelgrims, 2010; Pelgrims & al. à paraître; Emery, 2016) invoquent la spécificité de différents contextes d'enseignement et les particularités qui en découlent pour l'actualisation des tâches de formation et d'enseignement. D'autres travaux réalisés dans le domaine de la cognition située (Lave, 1988; Suchman, 1987) ou dans celui de l'évaluation (Mottier Lopez, 2015), sont également pertinents à notre sens pour saisir la complexité des enjeux contextuels inhérents aux structures de stages en enseignement spécialisé. Ceux-ci mettent en évidence la notion de culture d'action spécifique au contexte, ou aux micro-contextes, dans le cas de la micro-culture de classe en évaluation. Ceci pousse l'étudiant en stage à devoir accéder le plus rapidement possible aux caractéristiques implicites de la culture inhérente au groupe classe, aux codes et normes implicitement instaurés, involontairement ou volontairement tues au nouvel arrivant, signe alors que pour lui il s'agira d'un rite de passage, d'une «épreuve du feu» à franchir. (De Carlo Vanini, 2014).

Ces courants porteurs des théories sur l'activité située partiellement cités ci-dessus postulent donc que

l'activité est indissociable de la situation dans laquelle elle émerge et que partant, celle-ci doit être étudiée in situ. Cette activité résulte d'une adaptation aux contraintes de l'environnement dans laquelle l'acteur puise des ressources pour agir. Elle s'inscrit en effet dans une culture donnée qui a ses propres sources et ressources, normes, codes, valeurs et qui sont mobilisées dans l'activité. Elle est vécue, au sens où elle donne lieu à expérience. Elle est finalement autonome dans la mesure où elle ne se réduit pas aux prescriptions qui s'exercent sur elle. Si nous considérons ce postulat et que nous inscrivons les entretiens bipartites de stages en contextes d'enseignement spécialisé dans cette perspective théorique, nous pouvons supposer, que tant les formateurs que les stagiaires vont sélectionner certains conseils, principes, informations pertinents à transmettre et à retenir, à l'inverse, pour le stagiaire. Ceux-ci seront significatifs car ils émergeront à partir de leur culture propre, de leurs préoccupations ou intentions et de leurs attentes liées à la situation.

Dès lors, nous interrogeons le caractère appropriable de ces objets de formation et le processus d'individuation des acteurs qui s'y articule tout au long de l'activité en stage et au fil des stages (Simondon, 2005; Theureau, 2006) alors même qu'ils se trouvent en situation d'évaluation. Dans quelle mesure et sous quelles formes les éventuelles différences de cultures propres repérées d'un formateur à l'autre et d'une situation d'entretien bipartite à l'autre sont-elles évoquées par les stagiaires lors des entretiens? Ces enjeux sont-ils explicitement évoqués, font-ils l'objet d'échanges formateurs entre les acteurs ou demeurent-ils davantage implicites?

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous cherchons dans un premier temps à décrire l'activité d'entretien sous l'angle des objets évoqués et traités en situation d'entretien bipartite par les acteurs. Cette première étape nous permettra lors d'une étape d'analyse ultérieure, de repérer les traces d'appropriation de la culture propre des stagiaires au travers des liens entre éléments repris ou issus de la culture propre des 4 formateurs successifs et l'activité du stagiaire lors des analyses de l'activité passée.

Cinq étudiants de Master universitaire en enseignement spécialisé issus d'une même cohorte ont été ponctuellement observés tout au long de leur parcours de formation pratique à l'enseignement spécialisé. Des données d'observations filmées portant notamment sur les entretiens de rétroaction entre un enseignant spécialisé formateur de terrain et l'étudiant ont été recueillies lors de deux «carrotages» réalisés en début et en fin des 4 stages de formation. Des données de verbalisations issues d'entretiens individuels d'autoconfrontations et permettant d'accéder à l'expérience des acteurs (Theureau, 2006) viennent compléter le corpus. Pour cette étape du traitement, les données d'entretiens de stage sont soumises à une analyse thématique actuellement en cours afin de repérer et catégoriser les objets traités et abordés par chacun des stagiaires d'un stage à l'autre au fil des 4 stages. Les résultats de cette analyse thématique longitudinale seront présentés et discutés lors de la communication.

Références bibliographiques

Balsev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction de savoirs professionnels des enseignants? In V. Lussi Borer & L. Ria, Apprendre à enseigner, PUF.

Balslev, K., Tominska Conte, E. & Vanhulle, S. (2011). «Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent» : entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. Les Sciences de l'Education-Pour l'Ere nouvelle, 44(2), 85-102.

Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). (Ed.). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). De l'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, in Recherche et formation, 41, pp.85-129.

Chaliès, S. (2016), Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants, in, V., Lussi Borer & L. Ria (Ed.), Apprendre à enseigner, PUF, 2016.

Chauvigné, C., & Lenoir, Y., (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. Recherche & formation, 64, pp 9-14.

Correa Molina, E., Gervais, C. & Rittershausen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique: occasion d'un regard critique. In, E., Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Ed.), Vers une

conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales. (pp. 11-19). Université de Sherbrooke: Editions du CRP.

De Carlo Vanini, K. (2014)., *Se dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants autour de la construction du soi professionnel*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In, C. Gohier & C. Alin (Eds). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Recherche et Formation, (pp. 161-181). L'Harmattan.

Emery, R. (2016), *La collaboration multiprofessionnelle dans les institutions spécialisées en lien avec les projets éducatifs individualisés des élèves: perceptions, pratiques déclarées et activité située*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.

Kirshner, D. & Whitson, J. (1997). *Situated cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, USA, Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. UK: Cambridge University Press.

Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Ed. Octarès, Coll. Formation.

Mottier Lopez, L. (2012), *Evaluation située des compétences des élèves : discussion critique des attributs d'efficacité et d'inédit*. *Education Sciences & Society*, 2 (2) ,133-148

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck

Pelgrims, G. (2013). *Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire*. *Éducateur*, 7, 10-12.

Pelgrims, G., Cèbe, S. & Pilloud, J. (2010). *Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 37-42. 4

Pelgrims, G., Bauquis, C., Delorme, C., & Emery, R. (2015/à paraître). *Former des enseignants spécialisés à soutenir l'intégration d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaires : quelles contingences et dilemmes considérer dans la formation professionnelle?* Texte présenté au REF, 2015, Université de Montréal, octobre 2015.

Simondon, G., (2005), *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Million

Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Vanhulle, S., Balslev, K. & Tominska, E. (2011). *Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages*. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Ed.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* (pp.147-168). Bruxelles: de Boeck.

Mots-clés : évaluation formative, stages en enseignement spécialisé, culture propre, entretiens de stage

Session 6 - Atelier 6.4

Vendredi 27 janvier 2017 – 08h30-10h00

Évaluation comparative de la méta-synthèse et de la statistique textuelle dans le contexte de l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture

François Vincent, François Larose

Au Québec, sous l'impulsion des orientations de l'OCDE (Statistique Canada, 2001), les programmes de formation ont été redéfinis autour du concept de compétence (Joannert et al., 2004). Pour l'enseignement du français, cette mesure a mené à l'articulation des notions grammaticales au développement des compétences, en particulier de la compétence scripturale (Vincent, 2014).

Or, malgré sa présence dans les programmes de formation, et des assises théoriques fortes, certains chercheurs doutent quant aux capacités de la communauté de recherche d'apporter les preuves de l'efficacité d'une telle articulation (p.e. de Pietro, 2009). Sans une impulsion des chercheurs et des formateurs universitaires, il semble difficile de convaincre les acteurs des milieux scolaires de modifier leurs pratiques, eux qui sont plutôt conservateurs quant au choix et à l'organisation des dispositifs d'enseignement du français, langue première (Chartrand et Lord, 2013).

C'est pourquoi il est pertinent de procéder à une synthèse des connaissances (FRQ-SC 2015-188047) quant aux recherches empiriques cherchant 1) à modéliser l'interaction en français entre l'enseignement/apprentissage de la grammaire et celui de l'écriture chez les élèves du primaire et du secondaire par l'entremise des résultats probants (Larose, Couturier, Bédard et Charrette, 2011) issus des recherches empiriques; 2) à mettre en évidence les conditions qui favorisent la mobilisation des savoirs grammaticaux en situation de compétences.

Après avoir échantillonné et compilé les études traitant de notre question, nous avons dans un premier temps procédé à une synthèse interprétative des résultats, par une métasynthèse (Beaucher et Jutras, 2008) afin de faire émerger des connaissances provenant de recherches aux méthodologies différentes, en cherchant à obtenir un portrait le plus fidèle possible de la réalité en permettant de mettre en évidence les constats, les contradictions et les orientations à définir.

Pour effectuer cette métasynthèse, nous avons porté une attention particulière aux données descriptives fournies par les recherches, surtout celles qui sont directement en lien avec l'interaction écriture-grammaire. Les détails ont été classifiés dans une grille, notamment par une opération de codage, en fonction de nos objectifs. Nous avons ensuite procédé à des opérations de regroupements afin de dégager des tendances et ainsi de mieux saisir certains aspects : 1) les effets de l'enseignement/apprentissage de la grammaire sur la compétence à écrire; 2) les conditions optimales à mettre en place pour que l'interaction écriture-grammaire ait des effets sur le développement des compétences; 3) les caractéristiques individuelles qui affectent les apprentissages grammaticaux soutenant le développement de la compétence scripturale.

Plusieurs méthodes permettent d'établir une synthèse à partir de données qualitatives et quantitatives (Dixon-Woods et al., 2005), que ce soit par exemple le résumé narratif, l'analyse thématique, la méta-étude ou la méta-synthèse, et chacune d'elle implique forces et limites.

Afin de valider notre démarche, dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse statistique textuelle des résumés des articles, afin d'en comparer les résultats à ceux obtenus préalablement par la méta-synthèse. Il s'agit ici d'une procédure de validation indirecte maintes fois utilisée par les chercheurs du CRIFPE, afin de vérifier de façon concomitante la stabilité conceptuelle d'une base de données textuelle indirecte (résumés ou synthèses de documents scientifiques d'origine diverse) et d'en valider la stabilité temporelle des construits dans un domaine disciplinaire (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996). Pour ce faire, nous appliquons un modèle d'analyse factorielle des correspondances à un double tableau de contingence, le premier croisant les unités lexicales et les individus (ici les fragments sources), le second tenant compte de la nature contextuelle du discours, croisant les segments répétés issus des fragments de texte avec les mêmes individus (Lebart, Piron et Morineau, 2006).

Nous présenterons donc les résultats comparés des deux méthodologies, afin d'en évaluer les apports et limites. Si cinq principales catégories ont émergé de la synthèse interprétative (choix linguistiques, dispositifs de formation pour une articulation grammaire-écriture, intégration des préoccupations grammaticales aux activités scripturales, éléments contextuels de l'intervention éducative, caractéristiques des apprenants), elles-mêmes divisées en quelques sous-catégories, l'analyse statistique textuelle a permis de nuancer ces résultats et, du même coup, les pistes de recherches et les retombées dans la formation. Nous discuterons de l'influence du choix des outils méthodologiques pour l'évaluation de concepts didactiques -comme ici l'articulation- ces derniers étant inhérents à l'élaboration des programmes éducatifs.

Références

- Beaucher, V., et Jutras, F. (2008). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*(168), 86-88. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf0476/68675ac.html?vue=resume&mode=restriction>
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques langagières et posture «grammaticale». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (p.15-47). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., et Sutton, A. (2005). Synthetising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. *Journal of Health Service Research and Policy*, 10(1), 45-53
- Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charrette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, 23(2), 55-70.
- Larose, F., Jonnaert, P., et Lenoir, Y. (1996). Le concept de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Éduquer et former : théories et pratiques*, 8(1), 28-44.
- Lebart, L., Piron, L.M. et Morineau, A. (2006). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle, [Visualisation et Inférence en Fouille de Données]*. Paris : Dunod (4ème édition).
- Organisation de coopération et de développement économique (2001). *La littératie à l'heure de l'information: rapport final de l'enquête international sur la littératie des adultes*. Ottawa : Statistiques Canada.
- Vincent, F. (2014). Étude comparative d'efficience d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1re secondaire: le cas du complément du nom. (Thèse de doctorat inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Session 7 - Atelier 7.3

Vendredi 27 janvier 2017 – 10h30-12h00

La connaissance de la note d'examen influence-t-elle les réponses des étudiants à l'évaluation des enseignements par les étudiants ?

Nathalie Schmit, Frédéric Robert, Philippe Emplit, Eric Uyttebrouck

1. Introduction

Certains enseignants s'interrogent sur la validité de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) après un examen. Ils craignent que sous l'effet de la connaissance de leur note d'examen et de l'éventuelle déception qui peut en résulter, les étudiants répondent plus négativement aux questions qui leur sont soumises.

Or à l'ULB, les formulaires d'évaluation des enseignements sont soumis aux étudiants pendant la période de publication des notes d'examen par les enseignants. Si ce biais était confirmé, il pourrait induire des évaluations plus négatives de la part des étudiants, avec potentiellement un impact sur les demandes de promotion ou de renouvellement.

2. Brève revue de la littérature

La question de l'influence des notes sur les résultats de l'EEE est un sujet controversé et complexe [6,1]. Elle est davantage traitée dans les institutions utilisant l'EEE à des fins certificatives en plus des fins formatives [7].

Cette question serait née suite à l'étude de Rodin & Rodin (1972), qui affirme qu'une corrélation forte et négative existe entre les scores des étudiants à l'examen et ceux de l'enseignant à l'EEE [3, 1]. Néanmoins cette étude a été largement critiquée depuis, notamment par Aleamoni (1999).

Plus récemment, plusieurs auteurs affirment qu'il n'existe pas ou peu de corrélation entre les résultats à l'EEE et la note que pensent obtenir les étudiants [7, 6, 2, 5]. Parmi les recherches concluant que la note d'examen influence faiblement les résultats de l'EEE, deux hypothèses explicatives sont avancées [7, 6, 2, 4, 5]: la clémence des enseignants et l'apprentissage des étudiants. De plus, Marsh (1980) ajoute qu'un tiers de l'effet de la note attendue par les étudiants (avant de recevoir leur note effective) peut être expliqué par l'effet de l'intérêt pour la matière étudiée.

Enfin, plusieurs effets semblent enchevêtrés et sont sources de nombreuses difficultés méthodologiques [3, 6].

3. Analyse des données recueillies à l'ULB

Afin de déterminer si la connaissance de la note d'examen a une influence sur les résultats de l'EEE, nous avons réparti les réponses des étudiants (échelle de Likert) en deux groupes. Le premier groupe (G1) contient, pour chaque cours, les réponses des étudiants avant la date de publication des notes. Le second groupe (G2) contient les réponses encodées après cette date. L'élimination des enseignements pour lesquels la date de publication de la note d'examen est incertaine ou biaisée nous a conduits à retenir 39.174 questionnaires individuels relatifs aux enseignements de l'année 2014-2015. Nous avons étudié les réponses exprimées aux trois questions globales relatives à l'organisation de l'enseignement, au déroulement de l'enseignement et aux examens.

Notre analyse exploite trois outils différents : les tests de chi-carré χ^2 , l'analyse des distributions des réponses sur l'échelle de Likert et l'analyse des taux d'accord.

3.1. Tests de χ^2

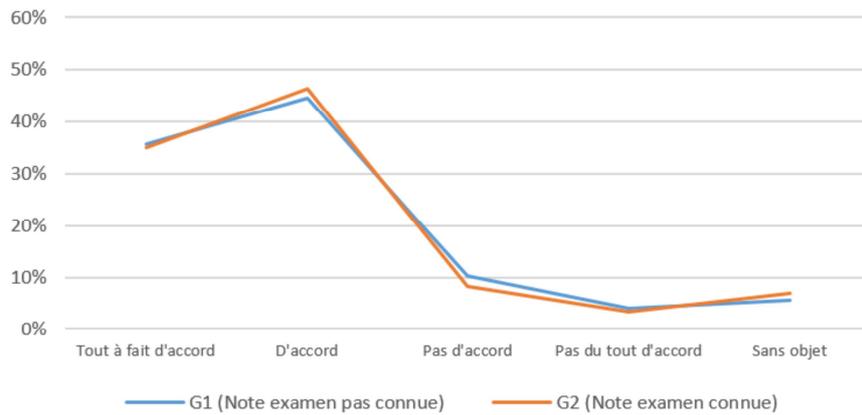
Les tests d'indépendance de χ^2 , menés sur chacune des trois questions, indiquent qu'il existe dans chaque cas une association significative ($p < 0,01$) entre la distribution des réponses des étudiants et l'appartenance à l'un des deux groupes (G1 ou G2). Néanmoins le coefficient V de Cramer est dans chaque cas inférieur à 0,15. Nous concluons donc de cette première analyse qu'une différence de réponses existe effectivement entre les deux groupes, mais que celle-ci reste quantitativement faible.

3.2. Distribution des réponses

L'analyse des distributions des réponses sur l'échelle de Likert nous permet de tirer deux constats distincts en fonction des questions considérées.

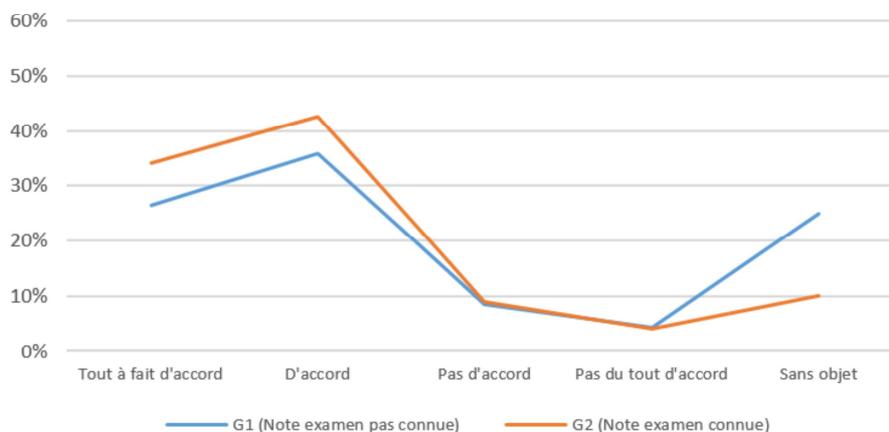
Concernant les deux questions globales relatives à l'organisation et au déroulement de l'enseignement, nous observons que la distribution des réponses reste quasiment identique, que les étudiants aient connaissance de leur note ou non (figure 1). En termes quantitatifs, les réponses «tout à fait d'accord» sont inférieures de 1 point de pourcentage (pp) dans le G2. Cette diminution profite principalement aux réponses «d'accord» qui elles, augmentent de 1,5pp. Les réponses «pas d'accord» et «pas du tout d'accord» diminuent (de 1pp à 2pp) pour le G2.

FIGURE 1 : RÉPONSES À LA QUESTION 'L'ENSEIGNEMENT EST GLOBALEMENT BIEN ORGANISÉ' EN FONCTION DU GROUPE



La troisième question globale, spécifiquement relative aux examens, présente à première vue une différence plus marquée entre les deux groupes (figure 2). Si 25% des étudiants répondent «sans objet» dans le G1, ce taux chute à 10% dans le G2. Nous supposons qu'une des raisons de répondre «sans objet» à cette question est précisément de ne pas encore connaître sa note. D'autre part, nous constatons que les pourcentages de réponses «pas d'accord» ou «pas du tout d'accord» restent quasiment inchangés, alors que les pourcentages de réponses «tout à fait d'accord» et «d'accord» augmentent respectivement de 7,6pp et 6,8pp dans le G2.

FIGURE 2 : RÉPONSES À LA QUESTION 'L'ÉVALUATION EST GLOBALEMENT ADÉQUATE' EN FONCTION DU GROUPE



3.3. Taux d'accord

Il est utile de compléter cette analyse en termes absolus par une analyse en termes relatifs. Dès lors, la dernière analyse consiste à calculer les taux d'accord pour chacun des groupes, à savoir le rapport du nombre de réponses «positives» («d'accord» et «tout à fait d'accord») sur le nombre total de réponses, hors réponses «sans objet» :

| Taux d'accord | 'L'enseignement est globalement bien organisé' | 'L'enseignement s'est globalement bien déroulé' | 'L'évaluation est globalement adéquate' |
|---|--|---|---|
| G1 | 84,90% | 88,20% | 83,10% |
| G2 | 87,40% | 89,70% | 85,30% |
| Evolution des taux d'accord (point de pourcentage <i>pp</i>) | +2,5pp | +1,5pp | +2,2pp |

Tableau 1 : taux d'accord par groupe et par question

Le tableau 1 nous permet de conclure que les réponses des étudiants formulées après la date de publication des notes sont légèrement plus positives dans le groupe 2.

4. Conclusion

Nous concluons que la connaissance de la note d'examen n'amène pas les étudiants à émettre des réponses davantage négatives dans le système d'EEE mis en place à l'ULB.

Les réponses «sans objet», plus fréquente avant la publication de la note pour la question relative aux examens, ont tendance à se reporter, dès que la note est connue, prioritairement sur les réponses «d'accord» et «tout à fait d'accord».

De surcroît, à l'opposé de l'hypothèse formulée supra, nous constatons une légère augmentation du taux d'accord des étudiants une fois la note d'examen publiée.

5. Références bibliographiques

- [1] Aleamoni, L. M. (1999). Student ratings myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- [2] Beran, T. & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593-601.
- [3] Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.
- [4] Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 55(11), 1187-1197.
- [5] Marsh, H. W. (1980). The Influence of Student, Course, and Instructor Characteristics in Evaluations of University Teaching. *American Educational Research Journal*, 17(1), 219-237.
- [6] Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. P. Perry & J. C. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 319-384). New York : Springer.
- [7] UNIL (2009). Des mythes et légendes circulant sur l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s. En ligne sur le site de l'Université de Lausanne http://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/Mythes_Evaluation.pdf.

Qualité des enseignements selon les étudiants au regard des relations entre des équipes pédagogiques et un centre de soutien à l'enseignement : le cas de l'université de Bourgogne

Cathy Perret, Alexandre Emorine

Depuis 2004, avec le CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation), l'Université de Bourgogne (uB) mène une politique active d'évaluation des formations et des enseignements (UE, modules, cours, etc.) généralisée à l'ensemble de ses composantes via le recueil d'informations détaillées auprès de ses étudiants, de ses enseignants comme des milieux professionnels. Deux types d'évaluation coexistent au

CIPE : les évaluations dites obligatoires et systématiques votées par les instances de l'uB avec un protocole commun et les évaluations faites sur la base du volontariat par des composantes, des formations ou des enseignants. Dans ce dernier cas, des dispositifs spécifiques sont construits par le CIPE en concertation avec les composantes, les formations ou les enseignants en demande d'évaluation. Centre de soutien à l'enseignement, le CIPE occupe ainsi une position particulière au sein du paysage français en raison du caractère obligatoire de certaines évaluations. En effet, si l'EEE est une activité réalisée par nombre de structures universitaires de pédagogie, cette dernière est le plus souvent faite à la demande des enseignants dans un cadre d'un accompagnement par un conseiller pédagogique; l'évaluation systématique de la formation et des enseignements par les étudiants étant réalisée par d'autres services universitaires dans une logique de production d'indicateurs sans toujours détailler tous les cours ni fournir les résultats aux enseignants concernés contrairement à la politique du CIPE. Le pari du CIPE étant de concilier plusieurs logiques évaluatives dans une optique d'amélioration des enseignements (Berthiaume et al. 2011).

Dans le cadre des réflexions sur l'implantation de l'EEE marquées par des oppositions et des résistances de natures diverses (Dawe, 1984; Dejean, 2006; Romainville, 2009 ; Younès, 2009; Zarka, 2009), cette communication s'intéresse aux relations administratives entre les équipes pédagogiques et le CIPE durant les évaluations obligatoires et systématiques d'EEE qui relèvent des missions de ce centre. Les évaluations réalisées à la demande d'enseignants et d'équipes pédagogiques ne sont pas incluses dans l'étude en raison de l'absence de difficultés entre les demandeurs et le CIPE. L'objectif est d'étudier les résultats de l'EEE au regard de ces relations administratives en intégrant des informations sur les équipes pédagogiques concernées et la nature du dispositif d'EEE choisi par ces mêmes équipes. Plus précisément, cette étude est née d'une conception des personnels du CIPE selon laquelle lorsque des difficultés administratives existent avec une formation, ces difficultés se cumulent durant l'année et qu'on peut s'attendre à des résultats en termes d'EEE moins favorables pour cette formation.

L'analyse est réalisée pour 84 formations de Licence (niveau 3) et DUT (niveau 1 & 2) pour lesquelles l'EEE était obligatoire et systématique en 2015-16. Sont mobilisés des indicateurs sur 1) les relations administratives entre le CIPE et les formations (délais de réponse, problèmes divers, % de refus de diffusion des rapports d'EEE par les enseignants, demande d'aide au CIPE pour la passation des enquêtes dans les salles), 2) les formations (taille de l'équipe pédagogique, % d'enseignements assurés par un seul enseignant ou à plusieurs), 3) la nature de l'EEE choisie par le responsable de formation (enseignements évalués, type d'enquête), 4) résultats de l'EEE (taux de participation étudiante, scores par enseignement et par formation sur les enseignements). Elle utilise les réponses de plus de 2500 étudiants pour plus de 1600 enseignements. L'analyse statistique de ces informations permet non seulement de dresser une typologie des relations administratives du CIPE avec les formations «contraintes» à l'EEE, produisant ainsi des indicateurs nouveaux sur l'activité d'EEE. Mais elle permet également de tester les conceptions des personnels du CIPE via l'étude de la qualité des enseignements telle qu'elle peut être relevée avec l'EEE.

Les résultats de cette communication fourniront ainsi des éléments de réflexion sur l'implantation de l'EEE et pourront alimenter les débats sur 1) les désorganisations administratives et pédagogiques dans certaines formations et 2) les oppositions à l'égard de l'EEE largement documentées par ailleurs en explorant une dimension originale, à savoir par exemple celle du refus de l'évaluation en raison d'une perception négative des enseignements par les étudiants souvent connues par les équipes pédagogiques par d'autres biais que l'EEE, renvoyant à d'autres recherches sur les caractéristiques des universitaires refusant l'EEE. Ils questionnent également sur le développement des centres de soutien à l'enseignement dans le cadre de systèmes institutionnels d'EEE

Mots clés : évaluation des enseignements par les étudiants, centre de soutien à l'enseignement, gestion administrative, qualité des enseignements

Impact de la perception des étudiants sur les pratiques enseignantes : Cas d'une filière d'ingénieurs au Maroc

Zinab Aalaoui, Jamal Echaabi, Amine Rahoui, Aziz Maziri, Souad Ben Souda

1. INTRODUCTION

Dans une démarche d'amélioration continue, l'enseignement supérieur et particulièrement la formation des ingénieurs faisant l'objet de cette publication doit conquérir une panoplie de variables contextuelles.

Par conséquent, promouvoir la qualité de l'enseignement revient à réorienter le modèle pédagogique classique de transmission des savoirs vers l'acquisition des compétences tout en incitant sur :

- la diversification des approches pédagogiques et leur adaptation aux différentes situations d'enseignement,
- la relation pédagogique sur l'interaction avec les apprenants et entre eux ;
- l'encouragement de l'initiative et l'innovation, de l'effort et de l'autonomie pédagogique ;
- la révision des programmes et des méthodes pédagogiques dans le sens du développement de la pensée critique de l'apprenant;
- la focalisation sur l'apprenant comme finalité de l'acte pédagogique et son encouragement à développer la culture de la curiosité intellectuelle et la prise de l'initiative ;
- l'intégration de l'apprenant comme véritable partenaire dans le travail d'équipe, en lui confiant des tâches de recherche, d'innovation et de gestion et en développant enfin chez lui le sens de l'appartenance à l'établissement et le sens du devoir ;

Ce qui suppose une rationalisation du processus de l'enseignement.

Tenant compte de la singularité de l'acte pédagogique, l'étude menée a pour but d'évaluer le niveau de satisfaction des étudiants d'une filière d'ingénieurs par rapport à la qualité de la formation perçue.

Néanmoins, l'élaboration d'un cadre référentiel de la pratique enseignante sera davantage organisationnel afin d'harmoniser les principes du processus d'enseignement plutôt que d'uniformiser les pratiques [1].

2. CADRE CONCEPTUEL

L'innovation pédagogique représente un des principaux leviers de progrès de toute institution d'enseignement [2].

L'optimisation du processus de l'enseignement commence par la gestion des interactions entre l'objet de l'action enseigner-apprendre et les acteurs lesquels d'une part ont une tâche d'apprentissage et d'autre part une tâche de médiation [3].

La spécificité de l'enseignement, y compris les propriétés de l'objet sur lequel agit l'enseignant, permettent d'élaborer un cadre conceptuel adaptable au contexte de l'application. Fig.1

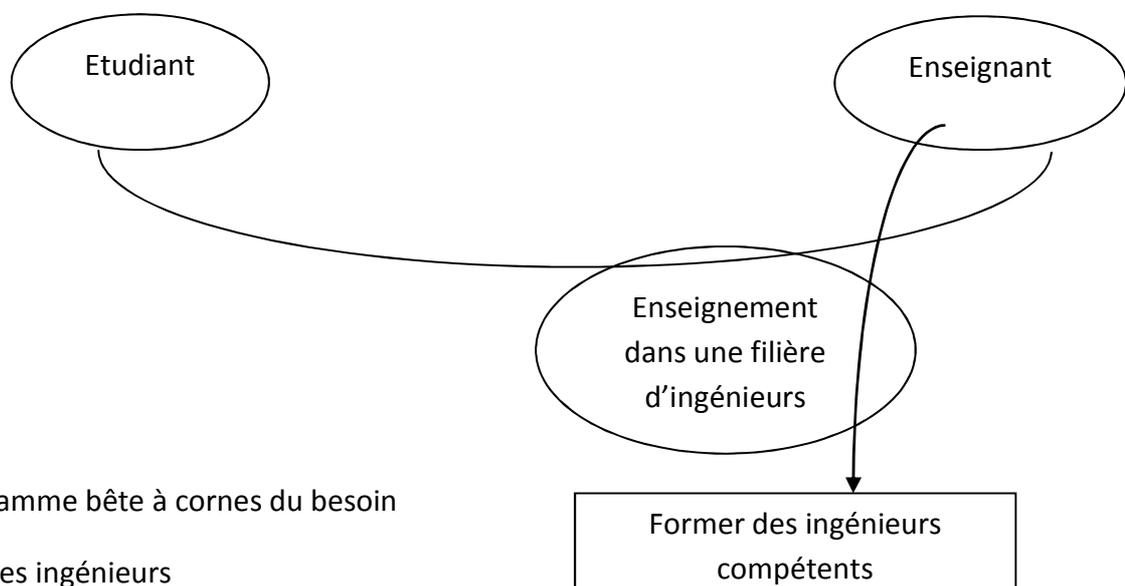


Figure. 1 Diagramme bête à cornes du besoin en formation des ingénieurs

Toutefois, une conception centrée sur les besoins de l'apprenant et intégrant les bons moyens au bon moment et pour la bonne activité, permettra une juxtaposition des mécanismes cognitifs à l'enseignement des sciences et techniques [4][5].

Il est habituel de reconnaître trois préoccupations majeures de l'enseignement des sciences et techniques : «le rapport à la pratique enseignante, le rapport aux normes éducatives, le rapport à l'innovation et à la recherche ». Ces fondements, étroitement liés, peuvent être traités sous différentes voies d'analyse. Cet article propose un cadre conceptuel de base qui permettra de réduire l'impact des variables subjectives du processus d'apprentissage et d'intégrer l'élève dans une pédagogie participative et active orientée vers l'acquisition des compétences : la roue de Deming.

La roue de Deming

La roue de Deming ou le cycle PDCA (William Edwards Deming,1950), constituée de quatre étapes Plan (planifier), Do (développer), Check (contrôler) et Act (agir) est une procédure systématique et progressive qui peut être considérée comme cadre référentiel de la pratique enseignante pour l'enseignement des matières techniques dans une école d'ingénieurs.

La méthode PDCA est la démarche de résolution de problèmes la plus utilisée par les industriels.

Dans le domaine de l'enseignement, à l'université de Tennessee aux USA, deux professeurs John E. Knight et Sandra Allen (2012) avaient déployé la méthode PDCA selon huit boucles où ils ont utilisé la méthode Delphi afin de rassembler les connaissances des experts, faciliter le consensus de l'ingénierie pédagogique et développer une rubrique pour la mesure des compétences des élèves. Dans cette étude, les auteurs ont incorporé les principes de la maîtrise statistique des processus et la méthode six sigma qui serviront principalement à évaluer et réduire les écarts [7].

Aussi, l'université de Boras (Aho Shokraiefard, 2011) a déjà mené ce chantier d'amélioration :

- En commençant par l'étape Plan où l'équipe de travail s'engage dans un processus d'auto-évaluation qui nécessite une analyse de la situation existante puis la proposition des solutions adéquates aux problèmes soulevés. Pour garantir l'efficacité des changements, le choix de la période de réalisation de cet exercice est un facteur important. L'université de Boras a considéré la fin du deuxième semestre comme étant la période propice. Premièrement, parce que le personnel a eu assez de temps pour évaluer le système, deuxièmement, car les dirigeants ont suffisamment de temps au cours de l'été pour planifier leurs nouvelles stratégies pour l'année à venir [8].

- Do : d'après les résultats de l'auto-évaluation, les changements sont mis en œuvre pendant le premier semestre de l'année universitaire selon la stratégie déployée auparavant. A la fin de l'étape DO, nous devons vérifier le progrès CHECK.

- Check : cette étape peut être faite à la fin du premier semestre pour évaluer les résultats des changements menés que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des étudiants qui représentent le maillon principal de l'étude. Ce qui conduira à les impliquer davantage.

- Finalement, l'étape Act peut être conçue selon la deuxième évaluation qui est celle des élèves afin de mener des changements d'optimisation conjointement avec ceux qui ont été proposés à l'étape Plan.

La norme ISO 9001 recommande l'application de la roue de Deming dans le processus de l'amélioration continue des organisations [9].

La conceptualisation étudiée suppose le déploiement de deux boucles d'optimisation, l'une vers la satisfaction des attentes des étudiants face aux nouveaux besoins du marché de l'emploi (tableau 1) et l'autre vers l'amélioration continue du processus de l'enseignement (tableau 2), comme guide référentiel de la pratique enseignante au niveau des disciplines scientifiques et techniques dans une école d'ingénieurs [6].

Table 1 PDCA appliquée à l'enseignement d'un cours de sciences et techniques

| | |
|---|--|
| <p>PLAN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Etablir une vue d'ensemble de la situation d'enseignement en classe : caractéristiques des étudiants, moyens et matériels disponibles -Identifier les objectifs de l'apprentissage -Etablir un plan de cours dynamique et structuré -Définir les compétences à développer -Planifier le contenu des séances de cours selon un échéancier relativement au volume horaire alloué à la matière | <p>DO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Passer à l'acte pratique -Gérer les modalités des interventions -Impliquer les étudiants à travers une pédagogie active -Vérifier la compréhension simultanément avec l'avancement du cours |
| <p>ACT</p> <ul style="list-style-type: none"> -Développer une session de discussion des résultats -Ajuster la pédagogie comme appropriée | <p>CHECK</p> <ul style="list-style-type: none"> -Déterminer une approche d'évaluation des connaissances transmises -Elaborer des tests de simulation pour rapprocher la théorie de la pratique : étude de cas, apprentissage par problème, travail en équipe -Vérifier l'acquisition des compétences |

Le déploiement de cette boucle d'amélioration continue (tableau1) devra s'enrichir par l'exploitation des outils et méthodes qualité et fera l'objet du démarrage de la deuxième roue d'optimisation du processus de l'enseignement (tableau 2).

Table 2 PDCA appliquée à la qualité du processus d'enseignement

| | |
|--|---|
| <p>PLAN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analyser la situation existante -Identifier les problèmes -Rechercher les causes -Définir les objectifs -Etablir une grille d'évaluation du progrès en continu | <p>DO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Appliquer les modifications au niveau didactique et pédagogique du cours -Surveiller les indicateurs d'apprentissage en permanence |
| <p>ACT</p> <ul style="list-style-type: none"> -Définir des actions correctives et préventives pour fiabiliser le système davantage -Identifier les compétences acquises et les capitaliser | <p>CHECK</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mesurer les résultats relativement aux objectifs -Tester les compétences des étudiants -Comparer par rapport aux expériences précédentes |

La modélisation selon cette approche qualité servira à orienter les interventions des professeurs dans un rapport théorie-pratique modéré tout en exploitant une panoplie de paramètres liés à la pratique dans une structure cohérente et optimale.

Ainsi, faut-il d'abord :

- diagnostiquer les interactions du processus d'apprentissage,
- dénommer les compétences attendues de la formation assurée,
- définir les actes pédagogiques qui serviront à l'acquisition de ces compétences
- puis évaluer les compétences en cours et en fin de cursus.

3. MÉTHODOLOGIE

La pertinence des programmes mis en œuvre, l'adéquation de la formation aux attentes du marché de l'emploi, l'accompagnement ainsi que le climat qui règne dans la classe sont des facteurs déterminants de la qualité de la formation [11][12].

L'apprentissage dans une école d'ingénieurs est considéré comme un processus complexe d'engagement, de participation et de développement intégral des étudiants qui se réalise dans un contexte riche d'interactions.

Dans le but d'évaluer les pratiques enseignantes actuelles et de justifier le choix de l'approche qualité proposé selon le modèle de Deming, un questionnaire anonyme de satisfaction des étudiants a été conçu et distribué aux étudiants d'une filière d'ingénieurs en génie mécanique au Maroc.

3.1 Procédure

Dans la littérature, les objectifs de l'évaluation de l'enseignement sont multiples et diversifiés [14].

L'évaluation a principalement deux fonctions, soit formative ou administrative [15]. Lorsqu'elle est dite formative, elle privilégie la relation d'appui qui vise à reconnaître le rendement et à discuter de la façon de le maintenir ou de l'améliorer. Lorsqu'elle est dite administrative, elle est conçue à des fins d'amélioration de la qualité de l'enseignement ou à des fins de promotion, de renouvellement de mandat ou toute autre décision administrative [16].

Dans ce sens, les éléments qui suivent, dans la présente recherche, portent essentiellement sur l'évaluation formative faite à l'aide d'un questionnaire de rétroaction des étudiants qui a pour principales fonctions la valorisation de l'enseignement et le développement personnel.

Murray affirme que les étudiants sont les témoins qui passent le plus de temps en présence de l'enseignant, donc les seuls à détenir un portrait très clair de l'enseignement [17] [18].

Chatel explique l'expertise que développent les étudiants au fil des ans, par la diversité des styles et méthodes d'enseignement qu'ils expérimentent avec leurs enseignants tout au long de leur parcours [19].

L'enquête entamée touche aux interactions entre le style d'intervention pédagogique des enseignants, le niveau d'intérêt et d'implication ainsi que l'impact du climat de la classe sur l'engagement des étudiants envers les matières enseignées.

Par conséquent, cette évaluation portera sur le taux des professeurs d'une filière de génie mécanique qui répondent aux critères de satisfaction des étudiants de la qualité de la formation perçue. L'objectif étant de capitaliser les résultats afin d'améliorer les pratiques d'enseignement des matières de sciences et techniques.

Pour ce faire, le questionnaire utilisé comporte un total de 24 énoncés regroupés sous 4 axes :

- L'axe 1 : Implication des étudiants
- L'axe 2 : Relation d'apprentissage
- L'axe 3 : Ressource professorale
- L'axe 4 : Planification de la formation

Pour éviter les ambiguïtés au niveau de la compréhension des questions, une ébauche préliminaire a été conçue et validé sur un premier échantillon [10].

3.2 Echantillon

Le but du questionnaire étant de recueillir un certain nombre d'informations sur les tendances actuelles des pratiques des professeurs de cette filière d'ingénieurs, l'enquête a porté sur un total de 35 étudiants réparti sur deux niveaux d'études :

- 2^{ème} année (20 étudiants)
- 3^{ème} année (15 étudiants)

Le questionnaire a été distribué sous format papier aux étudiants de la 2^{ème} année à travers un représentant de leur classe après une séance de cours où il leur a transmis l'explication qu'il lui a été donnée par le responsable de la filière concernant la finalité de cette évaluation ainsi que les modalités de réponse.

Pour les étudiants de la 3^{ème} année, le questionnaire leur a été distribué après avoir passé les soutenances de fin d'études au moment où ils passaient chez le responsable de la filière pour signature de

leurs fiches de départ.

La 1^{ère} année est omise de l'enquête vu qu'elle est en tronc commun avec les autres filières tandis que les deux dernières années sont plutôt destinées à la spécialisation.

3.3 Instrumentation

Le questionnaire a été élaboré par le logiciel de statistique SPSS avec des modalités correspondantes aux énoncés réparties sur 4 intervalles : 0-25%, 25-50%, 50-75%, 75-100%. Ces dernières représentent le pourcentage des professeurs de la filière qui répondent aux critères de satisfaction des étudiants par rapport à la qualité d'enseignement.

Plus loin, la criticité de chaque axe est mesurée à partir du produit de l'effectif des étudiants répondant à l'énoncé par un poids de la modalité de réponse variant de 1 à 4 est affecté aux intervalles de 0-25% à 75-100%.

4. RESULTATS ET INTERPRETATION

Les résultats escomptés par le logiciel ont été exporté vers Microsoft Excel.

Ils sont présentés par axe d'évaluation sous forme d'un tableau résumant le pourcentage des étudiants qui ont répondu à un énoncé selon les modalités précitées [10].

Une interprétation des fortes relations accompagne les résultats montrés.

Axe 1 : Implication des étudiants

L'implication des étudiants représente le noyau central de l'apprentissage.

Dans ce sens, le rôle essentiel de l'enseignant n'est plus de transmettre un savoir mais consiste avant tout à soutenir l'étudiant. Ainsi, l'efficacité d'une action pédagogique est directement reliée à l'augmentation de la part d'implication de l'étudiant.

Table 3 Tableau des résultats de l'évaluation de l'axe 1 : Implication des étudiants

| Questions | | Pourcentage des professeurs | | | |
|-----------|---|-----------------------------|--------|--------|---------|
| | | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
| Q1 | La ressource professorale accueille et cadre les besoins de ses étudiants | 5,9 | 50,0 | 35,3 | 8,8 |
| Q2 | Le professeur s'intéresse aux problèmes des étudiants | 11,4 | 54,3 | 20,0 | 14,3 |
| Q3 | Le professeur utilise des méthodes pédagogiques nouvelles | 20,0 | 48,6 | 28,6 | 2,9 |
| Q4 | Les réponses présentées aux étudiants sont satisfaisantes | 2,9 | 31,4 | 54,3 | 11,4 |
| Q5 | Le professeur encourage la participation des étudiants aux discussions | 8,6 | 25,7 | 37,1 | 28,6 |
| Q6 | Les étudiants participent au choix des activités ainsi que la façon de les réaliser | 8,6 | 42,9 | 42,9 | 5,7 |

En moyenne, 42,1% des étudiants pensent que les pratiques des enseignants favorisent leur implication dans le processus de l'enseignement.

La question Q3 de l'axe 1 représente le plus grand pourcentage dans la plage 0-25%, aussi 2,9% seulement des apprenants considèrent que les professeurs utilise des méthodes pédagogiques nouvelles et presque 49% pensent que le taux des professeurs utilisant des méthodes pédagogiques nouvelles représente entre 25 et 50% de l'ensemble des enseignants. Cependant, cet énoncé représente le plus faible pourcentage de satisfaction des étudiants.

Autrement, la majorité des étudiants pensent que plus 60% des professeurs encouragent la participation des étudiants aux discussions et donnent aux étudiants des réponses satisfaisantes.

Axe 2 : Relation d'apprentissage

L'enseignant selon l'approche conceptuelle choisie, établit avec les étudiants une relation où le cognitif et l'affectif s'allient sans cesse.

Dans cette relation, le professeur intervient pour favoriser la compréhension et l'assimilation des savoirs à intégrer. Il aide l'apprenant à trouver un sens au savoir et à prendre conscience de sa pensée.

La relation d'apprentissage est le propre de l'étudiant. C'est une relation entre l'élève et les savoirs dans une situation pédagogique précise où la nature de l'assistance apportée par l'agent (l'enseignant) doit être fonction du niveau de développement du sujet (l'apprenant).

Table 4 Tableau des résultats de l'évaluation de l'axe 2 : Relation d'apprentissage

| Questions | | Pourcentage des professeurs | | | |
|-----------|--|-----------------------------|--------|--------|---------|
| | | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
| Q1 | Les stratégies d'enseignement facilitent l'apprentissage | 11,4 | 54,3 | 28,6 | 5,7 |
| Q2 | Le professeur fait ressortir les savoirs essentiels | 8,6 | 20,0 | 65,7 | 5,7 |
| Q3 | Le professeur utilise des exemples pertinents | 2,9 | 25,7 | 68,6 | 2,9 |
| Q4 | Le professeur relie les notions théoriques aux notions pratiques pour faciliter la compréhension du cours | 25,7 | 40,0 | 28,6 | 5,7 |
| Q5 | Le professeur aide les étudiants à faire les liens entre les notions théoriques et leur application pratique | 8,6 | 31,4 | 51,4 | 8,6 |
| Q6 | Les lectures recommandées soutiennent les apprentissages | 11,8 | 29,4 | 50,0 | 8,8 |

Plus que 65% des étudiants pensent que le taux des professeurs qui transmettent les savoirs essentiels tout en utilisant des exemples pertinents dépasse 50%. Malgré cette constatation, 40% réclament que seulement entre 25 et 50% des enseignants relient les notions théoriques aux notions pratiques.

Les questions Q4 et Q1 de l'axe 2 présentent une forte corrélation. Plus que 50% des étudiants pensent que les stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs ne facilitent pas l'apprentissage.

Axe 3 : Ressource professorale

La relation pédagogique avec l'enseignant et la perception que les étudiants ont de cette relation jouent un rôle clé dans la réussite de leur apprentissage.

En effet, cette relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants d'une part, et la motivation ainsi que les manières d'étudier des étudiants d'autre part, constituent des indicateurs de l'efficacité enseignante.

Les étudiants ont besoin de retrouver la personne derrière l'enseignant. Ils ont besoin de se sentir considérés comme des personnes à part entière. C'est un peu comme si l'étudiant allait s'intéresser à la matière enseignée dans la mesure où le professeur s'intéresse à l'étudiant: à partir de là, l'étudiant s'engage davantage dans son apprentissage.

Table 5 Résultats de l'évaluation de l'axe 3 : Ressource professorale

| Questions | | Pourcentage des professeurs | | | |
|-----------|--|-----------------------------|--------|--------|---------|
| | | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
| Q1 | L'enseignant est disponible | 20,0 | 22,9 | 42,9 | 14,3 |
| Q2 | L'enseignant manifeste de l'intérêt pour sa matière | 5,7 | 31,4 | 42,9 | 20,0 |
| Q3 | L'enseignant maîtrise le contenu qu'il enseigne | 14,3 | 20,0 | 48,6 | 17,1 |
| Q4 | L'enseignant maintient la motivation chez ses étudiants | 20,0 | 57,1 | 14,3 | 8,6 |
| Q5 | L'enseignant démontre le respect pour ses étudiants | 2,9 | 20,0 | 51,4 | 25,7 |
| Q6 | L'enseignant encourage les initiatives et manifeste de l'ouverture aux idées des étudiants | 8,6 | 37,1 | 42,9 | 11,4 |

Les échanges entre les étudiants et l'enseignant sont d'une importance ultime.

Dans cette perspective, l'enseignant dans sa classe doit concevoir son rôle comme étant celui de stratège et de modèle en ce qui concerne l'apprentissage de la matière, comme l'a si bien démontré Jacques Tardif dans son livre *Pour un enseignement stratégique* (1992). Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'enseigner une matière mais aussi d'enseigner des attitudes. Le professeur doit être stratège en ce qu'il doit faire preuve de compétences dans la résolution de problèmes personnels, interpersonnels et d'apprentissage.

Selon la question Q4 de l'axe 3, 70% des étudiants voient qu'une grande partie des professeurs n'arrivent pas à maintenir la motivation chez leurs étudiants. Cependant, pour motiver ses étudiants, l'enseignant doit prendre conscience des éléments en jeu dans leur motivation. Concept et estime de soi, croyances et valeurs, attributions et désir d'accomplissement sont autant de dimensions en jeu dans la motivation de l'élève.

Par contre, presque 50% des étudiants pensent que 50 à 75% des professeurs maîtrisent le contenu de leurs cours et sont disponibles pour encourager les initiatives des apprenants.

Axe 4 : Planification de la formation

Les étudiants marquent une préférence pour les professeurs qui se centrent sur les bases, les méthodes, les outils et pas juste sur les notes ainsi que pour ceux qui utilisent des stratégies interactives, qui se posent des questions sur ce que pensent les étudiants de ce qui vient d'être exposé et qui prennent en considération leurs points de vue, leurs connaissances et expériences.

Les étudiants préfèrent les enseignants appliquant une approche rigoureuse dans la présentation des objectifs et la structure du cours, qui sont à jour dans leurs contenus et ceux qui sont pour le développement et non pas pour le contrôle.

Table 6 Résultats de l'évaluation de l'axe 4 : Planification de la formation

| Questions | | Pourcentage des professeurs | | | |
|-----------|--|-----------------------------|--------|--------|---------|
| | | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
| Q1 | Le plan de cours a été présenté clairement | 8,6 | 28,6 | 51,4 | 11,4 |
| Q2 | Les moyens pédagogiques utilisés facilitent les apprentissages | 5,7 | 57,1 | 31,4 | 5,7 |
| Q3 | Les modalités d'évaluation des travaux sont présentées | 2,9 | 22,9 | 62,9 | 11,4 |
| Q4 | En général, le plan de cours a été respecté | 17,6 | 26,5 | 41,2 | 14,7 |
| Q5 | Les travaux demandés sont pertinents au regard de ma pratique | 2,9 | 42,9 | 45,7 | 8,6 |
| Q6 | Le professeur s'est montré réceptif aux suggestions des étudiants pouvant améliorer le déroulement des cours | 5,7 | 40,0 | 37,1 | 17,1 |

L'enseignant devra proposer des activités ayant le plus de signification possible pour les étudiants en priorisant certains aspects du contenu selon leur importance, en annonçant à l'avance les activités à réaliser pour chaque cours et en y impliquant autant que possible les étudiants.

57,1% des étudiants pensent que le taux des professeurs utilisant des moyens pédagogiques facilitant l'apprentissage ne dépasse pas les 50% de l'ensemble des enseignants.

Une bonne partie des étudiants voient qu'entre 50 et 75% des professeurs présentent clairement leurs plans des cours ainsi que les modalités d'évaluation. Mais en moyenne, le plan du cours n'est pas toujours respecté.

Interprétation générale

Aujourd'hui, la voix des étudiants, premier client du processus de l'enseignement, est l'une des plus importantes considérations en matière de gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Il existe différentes façons pour obtenir les perceptions des étudiants au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement, le soutien à l'apprentissage, les installations, l'environnement d'apprentissage soient recueillir les commentaires des étudiants, des évaluations formelles et informelles, des discussions, des entrevues, des questionnaires...

La forme la plus courante de la rétroaction qui fournit des données fiables pour l'amélioration de la qualité utilise le questionnaire. Un questionnaire peut être défini comme un formulaire de réponse à choix multiples mis en ligne ou sous format.

Bien qu'un sondage auprès des étudiants semble être dans une bonne direction pour l'amélioration ou la résolution de problèmes, il ne suffit pas de collecter des données plutôt il faut examiner les données, les partager et agir en conséquence afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans de nombreuses institutions, l'enquête auprès des étudiants est devenue un rituel. Au Maroc, cette culture d'écoute des étudiants n'est pas encore instaurée dans les établissements.

Par conséquent, il ne suffit pas de recueillir les données, mais il est si important d'analyser et de trouver les principales causes des problèmes soulevés.

Dans ce cadre, après avoir établi les résultats de chaque axe d'évaluation, il est proposé dans ce qui suit d'appliquer une analyse Pareto afin de cibler les énoncés les plus névralgiques.

Etude Pareto

Wilfredo PARETO (1848-1923) a montré que dans une large majorité des situations, un petit nombre de facteurs a une influence majeure sur les résultats.

C'est la loi dite de Pareto des 20-80, où 20% des facteurs expliquent 80% des résultats.

C'est un outil de visualisation, d'analyse et d'aide à la prise de décision qui souligne la répartition des faits par ordre d'importance, il permet de faire un choix et de concentrer l'action autour des problèmes à traiter en priorité.

Il s'utilise pour des données mesurables, quantitatives.

Pour dégager les axes les plus critiques du questionnaire, une étude Pareto a été effectuée. Fig.2

La donnée considérée pour cette application est le produit de l'effectif des étudiants répondant à la question par le poids de la modalité de réponse.

Pour ce faire, un poids de 1 à 4 a été affecté aux modalités de 0-25% à 75-100%.

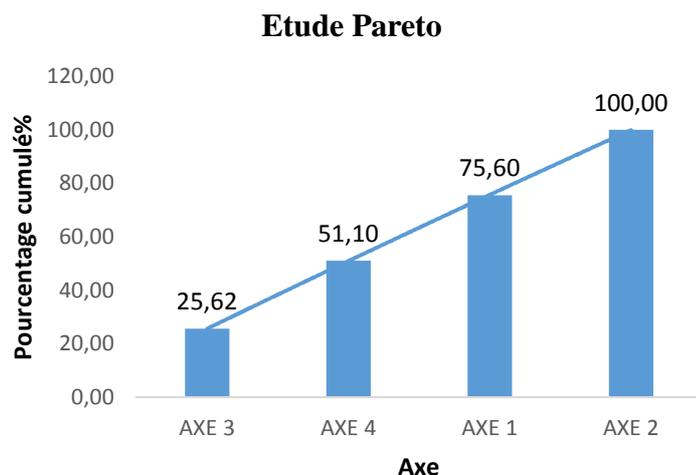


Figure. 2 Diagramme Pareto décrivant la criticité des axes du questionnaire

La courbe tracée tend vers une droite, ce qui signifie que les 4 axes évalués au niveau du questionnaire sont du même ordre d'importance.

Néanmoins, il y a certaines questions qui se distinguent fortement au niveau des axes (voir tableau ci-dessous) et qui justifient le choix de l'étude en termes de nécessité de l'innovation en pratiques enseignantes.

Table 7 Les énoncés les plus marquants de l'évaluation

| | | | 0-25% | 25-50% | 50-75% | 75-100% |
|-------|----|---|--------|--------|--------|---------|
| AXE 1 | Q3 | Le professeur utilise des méthodes pédagogiques nouvelles | ↓ 20,0 | ↑ 48,6 | → 28,6 | ↓ 2,9 |
| AXE 2 | Q1 | Les stratégies d'enseignement facilitent l'apprentissage | ↓ 11,4 | ↑ 54,3 | → 28,6 | ↓ 5,7 |
| AXE 2 | Q4 | Le professeur relie les notions théoriques aux notions pratiques pour faciliter la compréhension du cours | → 25,7 | ↑ 40,0 | → 28,6 | ↓ 5,7 |
| AXE 3 | Q4 | L'enseignant maintient la motivation chez ses étudiants | ↓ 20,0 | ↑ 57,1 | ↓ 14,3 | ↓ 8,6 |
| AXE 4 | Q2 | Les moyens pédagogiques utilisés facilitent les apprentissages | ↓ 5,7 | ↑ 57,1 | → 31,4 | ↓ 5,7 |

Le modèle pédagogique traditionnel séparant les fonctions des deux principaux acteurs de la classe,

enseignant, élément émetteur d'informations et étudiant récepteur passif, ne satisfait plus, désormais, les exigences de la voie de développement [11] [12] [13].

L'ingénierie représente un domaine particulier de l'étude, qui a besoin du savoir académique ainsi que des compétences pratiques. Il y a des exigences spécifiques pour la formation des ingénieurs qui peuvent garantir la qualité de l'éducation.

Cependant, l'instauration d'approches pédagogiques orientées vers l'acquisition des compétences plutôt que vers l'accumulation du savoir est un enjeu central pour la promotion de la qualité de l'enseignement des élèves ingénieurs.

Examiner l'indice de qualité dans l'enseignement supérieur quel que soit le domaine de l'éducation ne peut pas être inutile, mais aura de nombreuses ambiguïtés.

La particularité de ce type de sujet réside dans la personnalisation du contexte étudié.

Ainsi, la réussite du déploiement de ces modèles est conditionnée par un ensemble de paramètres liés à la nature du cours, le professeur et les étudiants en personne, la disponibilité de certains matériels, la motivation et l'acceptation du changement.

Ce qui ramène à repenser les pratiques enseignantes en profondeur.

5. CONCLUSION

La globalisation a fait que les modèles pédagogiques classiques sont forcés de s'adapter à la modernisation du système éducatif face aux nouveaux enjeux du monde socio-économique.

Cette étude, organisée dans une perspective d'amélioration continue du processus d'enseignement, décrit les perceptions des élèves ingénieurs de la qualité de la formation à travers une enquête qualitative.

Le questionnaire établi touche à l'impact du style d'intervention pédagogique des enseignants et de la relation affective avec leurs étudiants sur la satisfaction des apprenants.

Pour conforter les choix pédagogiques et organisationnels des pratiques enseignantes en sciences et techniques, une conception d'un cadre référentiel est proposée selon un processus d'amélioration itératif.

Toutefois, pour valoriser davantage les résultats obtenus, une analyse statistique multidimensionnelle est envisageable en vue d'étudier les corrélations entre les énoncés les plus névralgiques de l'étude.

REFERENCES

- [1] Jean-Louis Martinand, *LA DIDACTIQUE DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS*, ASTER N° 19, 1994.
- [2] María Graciela Badilla Quintana, Sandra Meza Fernández, *A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI*, 2015.
- [3] El Mostafa Habboub, *Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement secondaire : Analyse de la documentation scientifique et de points de vue de formateurs et de chercheurs*, Université de Sherbrooke, 2012.
- [4] Michel Develay, *A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES*.
- [5] Roselainy Abdul Rahman, Yudariah Mohammad Yusof, Sabariah Baharun, *Improving the Teaching of Engineering Mathematics Using Action Research*, 2012.
- [6] Z.AALAOUI, J. ECHAABI, S. BEN SOUDA, *Proposition d'une approche qualité de la didactique des sciences et techniques*, numéro 7, p 68-84, The Journal of Quality in Education, 2016.
- [7] John E. Knight, Sandra Allen, *Applying the PDCA Cycle to the Complex Task of Teaching and Assessing Public Relations Writing*, International Journal of Higher Education, Thesis-number 9/2011, University of Boras, Department of Quality, 2012.
- [8] Ahoo Shokraiefard, *Continuous Quality Improvement in Higher Education A case study in Engineering School of Boras University*, 2012.
- [9] The norm ISO 9001:2015, Quality management system
- [10] Jean-Marie Tremblay, Philippe Cibois, *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, 2007.
- [11] François Ruph, Mohamed Hrimech, *Les effets percus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires*, Revue des sciences de l'éducation vol

27 n°3, 2001.

[12] P. Rosario, M.L Gracio, J.C Nunez et J.G P, *Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université*, Revue des sciences de l'éducation vol 33 n°1, 2007.

[13] G.G. Busugutsala, *Etude de la relation entre le climat de la classe et la satisfaction des étudiants dans un contexte universitaire*, The Canadian Journal of higher Education vol XXVIII n°2,3, 1998.

[14] Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Christine Jacqmot, Laura Winer et Jean-MoïseRochat, « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) », Recherche et formation, 67 | 2011, 53-72.

[15] H. Bernard, N. Postiaux et A. Salcin, Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire, Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 3, 2000, p. 625-650.

[16] Van Der Schaaf et al., Developing Performance Standards for Teacher Assessment by Policy Capturing, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 28, No. 4, 2003.

[17] H. Bernard, L'évaluation de l'enseignement universitaire : succès ou échec ?, Questions empiriques en éducation au Canada Ottawa – 23-24 Novembre 2001.

[18] H. Bernard et M. Trahan, Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes, La revue canadienne d'enseignement supérieur, Vol. XVIII-3 1988.

[19] E. Chatel et G. Grosse, L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante, De Boeck Supérieur, 2002/1 n°9.

Mots clés : pratique enseignante, enseignement supérieur, qualité

Session 7 - Atelier 7.4

Vendredi 27 janvier 2017 – 10h30-12h00

L'impact des pratiques évaluatives des enseignants sur les inégalités de chances dans l'orientation scolaire

Karine Benghali Daeppen, Ladislas Ntamakiliro

Dans les pays où l'enseignement secondaire obligatoire est sélectif, les chances d'accès des élèves aux différentes filières sont inégales. D'après de nombreuses études conduites à ce sujet (Dupriez, 2010), les inégalités de chances inhérentes au processus d'orientation scolaire sont liées aux caractéristiques tant des élèves que de leur contexte d'apprentissage, qu'il s'agisse de la classe ou de l'établissement fréquenté. L'importance relative des inégalités de chances d'accès aux différentes filières en fonction de la procédure d'orientation scolaire utilisée est également mise en évidence. Baeriswyl (2015) montre qu'en Suisse, les pratiques d'orientation scolaire varient d'un canton à l'autre en fonction de la nature et du nombre d'éléments pris en compte dans la décision (notes, recommandations des enseignants et des parents, tests de compétences, épreuves communes etc.); il recommande une procédure à plusieurs critères, accompagnée d'une interprétation qualitative, ceci dans le but de réduire les inégalités sociales attribuables aux caractéristiques individuelles des élèves et au contexte.

Dans le canton de Vaud, le système d'enseignement au secondaire inférieur est sélectif. Les élèves sont répartis en deux voies dont l'une mène à des études longues (voie pré-gymnasiale) et l'autre à la formation pré-professionnelle (voie générale). Au sein de la voie générale, les élèves sont encore répartis en classes de niveau 1 (niveau de base) ou 2 (niveau supérieur) pour l'enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand. L'orientation revêt, par conséquent, une grande importance puisqu'elle détermine l'avenir scolaire et professionnel des élèves. Elle a lieu en fin de 8^e année et se base exclusivement sur des critères académiques, à savoir les moyennes annuelles obtenues dans toutes les disciplines durant la dernière année de l'école primaire, ainsi que les résultats aux épreuves externes pour les trois branches principales. Le choix de cette sélection basée sur les notes plutôt que sur divers facteurs dont certains qualitatifs, comme c'était le cas avant la réforme scolaire vaudoise de 2013, relève d'une volonté d'en standardiser le processus en définissant des critères qui soient identiques pour tous les élèves, toutes les

classes et tous les établissements du canton.

Afin de contribuer au monitoring de cette réforme, nous réalisons une recherche destinée à évaluer les effets sur le plan de l'équité et de l'efficacité du système scolaire. Notre communication portera sur la question de l'équité de la nouvelle procédure d'orientation.

Pour répondre à cette question, l'étude s'appuie sur les données d'une cohorte complète, soit 7068 élèves, fréquentant la 8^e (dernière année de l'école primaire) en 2013-14, au terme de laquelle a lieu l'orientation dans les filières et les niveaux du secondaire I.

Une première analyse des statistiques descriptives met en évidence une variation très importante du taux d'orientation dans la filière pré-gymnasiale, de 29 à 63% selon les établissements. Une modélisation logistique des chances d'accès à la 9^e année en filière pré-gymnasiale fait apparaître le rôle de plusieurs facteurs. Ainsi, à niveau de compétences égal, les filles, les élèves sans retard scolaire, et les élèves autochtones ont des chances augmentées d'accéder à la filière la plus exigeante. En outre, le niveau socio-économique de l'établissement fréquenté a un effet sur les chances d'accès à la voie pré-gymnasiale. Plus précisément, toujours à caractéristiques individuelles et compétences égales, les élèves des établissements défavorisés ont plus de chances d'accéder à la voie pré-gymnasiale que leurs camarades des établissements les plus favorisés.

Ce constat semble aller à l'encontre de celui réalisé sur les déterminismes sociaux liés aux individus ; comment alors l'interpréter ? Une comparaison entre les notes attribuées aux élèves par les enseignants et les scores des mêmes élèves aux épreuves externes permet d'expliquer en partie l'effet de l'établissement fréquenté sur les inégalités de chances dans l'orientation scolaire. Les scores des élèves aux épreuves externes varient beaucoup plus que les notes attribuées par les enseignants en fonction du niveau socio-économique de l'établissement. Tout se passe comme si les enseignants adaptaient leurs pratiques d'évaluation et, par conséquent d'orientation, à leur public majoritaire. Ainsi, la notation est d'autant plus indulgente que l'établissement a affaire à un public faible; inversement on note plus sévèrement les élèves quand le niveau moyen de l'établissement est élevé. D'après Duru-Bellat (2002), ce phénomène tient à l'image du niveau des élèves : les établissements accueillant une population socialement défavorisée cherchent à éviter d'apparaître comme en difficulté en donnant des notes trop basses, tandis qu'à l'inverse un établissement au public favorisé craint d'apparaître trop laxiste si les moyennes des élèves sont trop élevées.

Il semble donc exister des biais sociaux de notation, dans ce sens où l'environnement social et économique des établissements, à compétences égales, a un impact sur la notation des enseignants. Par conséquent, la décision d'orientation dépend en partie, du statut socio-économique de l'établissement fréquenté.

Références

Baeriswyl, F. (2015). Equité et discrimination lors de l'entrée dans le degré secondaire I : comparaison entre divers modèles de sélection. In A. Haenni Hoti (Ed.), Equité, discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Berne: CDIP, Etudes + rapports, 37B.

Dupriez, V. (2010). Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves. Paris : IPE.

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris : Presses Universitaires de France

L'éducation à la citoyenneté en classe : prescriptions officielles et analyse des pratiques éducatives des enseignants

Wael Zamo, Halim Bennacer

En France, l'éducation à la citoyenneté est à l'ordre de jour depuis une bonne trentaine d'années (André, 2014; Fillion, 2012; Piema Mikobi, 2014; Vitiello, 2008). Pendant cette période, elle a connu des changements d'intitulés dans les programmes scolaires. Elle a été réapparait avec Chevènement dans les années 80 sous le nom "d'éducation civique", pour arriver à sa forme actuelle "l'enseignement morale et civique" introduite le 8 juillet 2013 par «la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de

l'École de la République». Comme on peut le constater dans les instructions officielles, ces changements portent l'intention politique sur l'institutionnalisation des pratiques "actives" de l'apprentissage de la citoyenneté pour apprendre aux élèves les valeurs de la République (programmes de 2002, 2008 et 2015). Les débats sur l'éducation à la citoyenneté se sont intensifiés davantage avec les récents événements tragiques, relatifs au terrorisme, qui ont profondément touché la communauté nationale. Pourtant, l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté a suscité peu d'études, et encore moins de recherches empiriques (Bozec, 2016).

Ce travail examine les prescriptions officielles, relatives à l'éducation à la citoyenneté en classe. Il vise à déterminer la mesure selon laquelle les pratiques éducatives, déclarées par les professeurs, répondent à ce propos aux recommandations du ministère de l'Éducation nationale. Il permet, aussi, d'identifier les déterminants de telles pratiques dites citoyennes.

L'échantillon porte sur 107 professeurs des écoles, choisis aléatoirement selon la méthode des nombre au hasard. La passation individuelle du questionnaire a eu lieu au troisième trimestre de l'année scolaire. En vue d'élaborer les principaux outils de notre recherche, nous avons adopté trois phases. La première porte sur l'examen des textes officiels en matière de l'éducation à la citoyenneté. Elle nous a permis de déterminer quatre facteurs relatifs aux pratiques essentielles des enseignants en classe à savoir : la discussion, la coopération et l'entraide, la responsabilisation des élèves et la gestion des problèmes scolaires. La deuxième phase concerne autant la conduite de 13 entretiens, libres et semi-directifs, que leurs analyses et exploitation. Ces dernières nous a permis de retenir trois autres facteurs : la solidarité comme pratique éducative et les difficultés, de mise en œuvre des pratiques éducatives, relatives au contexte organisationnel et au non-respect d'autrui. La troisième phase se rapporte à la génération des items des facteurs et à la validation d'échelles de mesure à l'aide des statistiques relatives à la consistance interne de ces dernières (notamment le coefficient Alpha de Cronbach). Le tableau 1 permet de décrire les échelles de mesure retenues et d'apprécier leurs consistances internes. Les résultats montrent que les échelles comportent des coefficients Alpha de Cronbach qui varient entre .48 et .75. Ce qui indique des consistances internes satisfaisantes, étant donné le nombre limité d'items retenues.

Tableau 1. Description des échelles relatives aux pratiques des enseignants et aux difficultés de leur mise en œuvre ainsi que leurs consistances internes (N = 107 professeurs)

| Echelle ou mesure | Définition et exemple d'items | Alpha |
|---|---|-------|
| Discussion (6 items) | La mesure selon laquelle l'enseignant organise en classe des séances de discussion et met les élèves en situation d'échange. Item : Je discute avec les élèves de l'actualité. | .66 |
| Coopération (3 items) | Degré d'encouragement des élèves vers l'entraide et la réalisation d'activités en commun Item : J'encourage les élèves à aider leurs camarades | .66 |
| Solidarité (3 items) | Niveau auquel l'enseignant favorise la solidarité et le soutien entre les élèves. Item : Le tutorat entre élèves est souvent mis en place. | .75 |
| Responsabilisation (3 items) | Degré selon lequel l'enseignant encourage les élèves à prendre des responsabilités en classe Item: Je permets aux élèves d'organiser, en commun, leurs activités extrascolaires (comme les visites, les sorties et les sports) | .55 |
| Gestion des problèmes scolaires (3 items) | La mesure selon laquelle l'enseignant gère les problèmes scolaires par la discussion. Item : J'organise, en classe, une discussion collective sur les problèmes scolaires | .48 |

| | | |
|--|--|-----|
| Non-respect d'autrui (4 items) | Degré auquel les élèves ne se respectent pas en classe et évitent de se fréquenter. Item : Le manque de respect entre les élèves ne permet pas d'organiser des séances de discussion | .65 |
| Difficultés organisationnelles (5 items) | Niveau selon lequel le contexte organisationnel de la classe pose des problèmes pour réaliser certaines activités. Item : L'hétérogénéité des niveaux des élèves entrave le travail scolaire. | .71 |

Note : Quatre possibilités de réponses sont proposées: Jamais, rarement, souvent et tout le temps.

L'analyse des statistiques descriptives de échelles (moyennes, médianes, indices d'asymétrie et d'aplatissement) a permis de montrer que la distribution des scores de ces dernières répond à la distribution normale. L'analyse descriptive des échelles (comparaison des valeurs centrales avec la moitié d'items) indique aussi que la plupart des professeurs s'orientent légèrement moins probablement vers l'encouragement à la discussion en classe. Il en ressort également que seule environ la moitié d'entre eux s'oriente vers les autres pratiques prescrites officiellement, par le ministère de l'Education Nationale. Le principal déterminant de chacune des pratiques éducatives des professeurs se rapporte aux difficultés organisationnelles. Ces pratiques dépendent également des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants et sociogéographiques de l'école. La présente recherche constitue un premier essai d'instrumentalisation des pratiques éducatives "citoyennes", sous forme d'outils pouvant servir à l'évaluation et l'autoévaluation des enseignants.

Références bibliographiques

- Andre, A. (2014). La citoyenneté. Paris: Ed. EP & S. Collection pour l'action.
- Bozec, G. (2016). Éducation à la citoyenneté à l'école politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. Rapport Scientifique. Paris : CNOSCO.
- Fillion, L. (2012). Eduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques. Amiens : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.
- Piema Mikobi, G. (2014). L'enseignement de l'éducation et de la citoyenneté. Paris : L'Harmattan.
- Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. Raisons politiques, 1(29), 169-187

Mots clés : Education à la citoyenneté, pratiques éducatives, école élémentaire