

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 4 - L'évaluation : levier pour le développement professionnel et les apprentissages

<p>Symposium Quelles compétences pour évaluer des compétences ? Regards de didactique professionnelle</p> <p><i>Le travail de feed-back et d'évaluation formative dans des formations en situation de travail</i> Patrick Mayen</p> <p><i>Evaluer les compétences à tenir un métier qui évolue</i> Paul Olry, Sophie Duhamel</p> <p><i>Evaluer les compétences professionnelles des élèves en lycée agricole : étude d'un dispositif de préparation aux épreuves d'évaluation du BEPA</i> Dominique Guidoni-Stoltz</p> <p><i>L'enquête comme modélisation des interventions à visée régulatrice de l'enseignant</i> Lionel Dechamboux</p> <p><i>L'apport de la didactique professionnelle sur la construction d'un dispositif d'évaluation certificative : impact sur les pratiques évaluative et formative des formateurs</i> Eric Gilly, Estelle Veullerot</p> <p><i>Reconnaissance des acquis de métier pour les enseignants de la formation professionnelle : les regards évaluatifs de la préparation à la validation</i> Otilia Hogado</p> <p><i>De l'enseignant-chercheur à l'enseignant évaluateur. Le potentiel d'apprentissage d'une formation en question</i> Anaïs Loizon</p>	<p>p. 1</p> <p>p. 1</p> <p>p. 3</p> <p>p. 5</p> <p>p. 6</p> <p>p. 8</p> <p>p. 10</p> <p>p. 11</p>
<p>Symposium L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ?</p> <p><i>L'évaluation comme analyseur de la fonction des temporalités dans les parcours de professionnalisation</i> Philippe Maubant, Lucie Roger</p> <p><i>Formation clinique et évaluation dans un dispositif en e-learning, quel compromis ?</i> Brigitte Charrier, Laure Lafage</p>	<p>p. 13</p> <p>p. 14</p> <p>p. 15</p>

<i>La temporalité « molle » et la gestion des interactions dans le cadre des cours de Lectures dirigées aux cycles supérieurs. Piège pour l'étudiant, pour l'enseignant ou pour les deux ?</i> François Larose, Vincent Grenon, Johanne Bédard, Charles Allard-Martin	p. 17
<i>Les temporalités vécues dans une formation hybride. Entre liberté et contrainte, où se trouvent les moments d'apprentissage ?</i> Christophe Gremion, Marjorie Troxler	p. 19
<i>L'évaluation : un régulateur de l'activité des étudiants ou un synchronisateur des temps pluriels ?</i> Najoua Mohib	p. 21
<i>La co-évaluation, levier de formation ? Le cas de la lecture oralisée en classe de CE1</i> Fadila Achir-Dormoy, Mathilde Musard	p. 22
<i>La correction collective : des gestes professionnels à la professionnalité émergente</i> Yann Mercier-Brunel, Hélène Crocé-Spinelli	p. 24
<i>Une évaluation mutuelle pour soutenir les processus d'apprentissage et transformer les pratiques d'enseignement : ce qu'en disent les enseignants du secondaire</i> Annick Fagnant, Christelle Goffin	p. 26
<i>Évaluer en continu les correcteurs d'une épreuve à forts enjeux pour mieux les accompagner</i> Dominique Casanova, Marc Demeuse, Alban Mommée	p. 29
<i>Une ingénierie de formation initiale à l'évaluation des compétences des élèves</i> Marie-France Carnus, Patricia Mothes, Pierre Pédèches	p. 30
<i>Pour une amélioration continue des évaluations en ligne : présentation de l'outil technopédagogique d'analyse de la qualité des examens objectifs</i> Sarah-Caroline Poitras, Sandrine Poirier	p. 32
<i>Démarche d'évaluation et intégration des TIC : pratiques pédagogiques d'une enseignante au préscolaire</i> Amal Jouni, Micheline Joanne Durand	p. 34
<i>L'usage des cartes heuristiques numériques : un support d'évaluation de la compréhension de l'écrit</i> Mireille Riachi	p. 36
<i>L'élève, acteur de l'évaluation. Investigation de la conscience évaluative des élèves-évalués dans les disciplines scientifiques du collège, aspects méthodologiques</i> Dominique Raulin, Joël Lebeaume	p. 38
<i>L'autoscopie au service de l'autoévaluation pour des futurs enseignants du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation</i> Nathalie Francois, Stéphanie Noël, Florence Pirard	p. 40
<i>L'efficacité perçue par les étudiants de la phase de préparation d'un stage : ressources exploitées et autoévaluation des démarches</i> Agnès Deprit, Catherine Van Nieuwenhoven	p. 42
<i>Apprendre à faire la classe : évaluation du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche « activité »</i> Marc Blondeau	p. 44
<i>Évaluer et réguler les pratiques d'enseignement pour des activités d'apprentissage efficaces dans la classe de sixième</i> Norma Zakaria	p. 45
<i>Diversité de culture évaluative dans la formation des futurs enseignants au secondaire : quelles conséquences pour la construction de leurs savoirs professionnels ?</i> Isabelle Nizet	p. 47

<p>Symposium Évaluation pour les apprentissages : collaboration et changements épistémologiques chez les acteurs</p>	p. 50
<p><i>La genèse de praxéologies partagées entre enseignants et chercheurs dans un cadre d'évaluation formative</i> Gilles Aldon, Monica Panero</p>	p. 51
<p><i>Une recherche collaborative pour élaborer des instruments d'évaluation formative des compétences C2i2e</i> Catherine Loisy</p>	p. 53
<p><i>Quel développement professionnel pour les différents sujets engagés dans un dispositif collaboratif de recherche-formation ? Étude à partir du cadre de la théorie de l'activité, revu par Engelström</i> Nathalie Sayac</p>	p. 55
<p><i>« Je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis, mais j'en ai besoin pour progresser ». Et si la controverse professionnelle permettait aux enseignants de penser l'évaluation sommative comme un soutien à l'apprentissage ?</i> Lucie Mottier Lopez, Raphaël Pasquini</p>	p. 57
<p><i>Entre recherche et accompagnement : la recherche collaborative comme un espace privilégié pour envisager une diversité de possibles en matière de développement professionnel</i> Julie Lecoq, Pascale Wouters</p>	p. 59
<p><i>Une recherche collaborative pour accompagner le changement de perspectives sur la fonction de l'évaluation des apprentissages d'enseignantes formées à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises</i> Joëlle Morrissette, Serigie Ben M. Diédhiou</p>	p. 61
<p>Symposium L'évaluation dans la formation des enseignants : défi pour le développement professionnel</p>	p. 63
<p><i>Évaluation du développement de l'identité professionnelle dans la formation initiale</i> Nancy Goyette, Stéphane Martineau</p>	p. 64
<p><i>Impact des outils d'évaluation et des échelles descriptives sur le développement professionnel des stagiaires</i> Olivia Monfette, Christine Lebel</p>	p. 66
<p><i>L'observation professionnelle en formation initiale des enseignants du secondaire</i> Jean-Marc Vifquin, Mariane Frenay</p>	p. 68
<p><i>Part de l'hétérorégulation dans l'efficacité d'une formation par compétences, exemple en formation spécialisée pour améliorer l'identité professionnelle et le sentiment de compétence des étudiants/professeurs d'école spécialisés</i> Agnès Desbiens</p>	p. 70
<p><i>Analyse des situations et des processus d'auto-formation des enseignants du primaire dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation continue</i> Philippe Maubant, Marc Boutet, Pedro Puig Calvo</p>	p. 71
<p><i>Étudier et travailler tout au long de ses études universitaires en France</i> Georges Solaux, Julien Berthaud, Jean-François Giret, Catherine Béduwé</p>	p. 73
<p><i>La réussite académique en fonction de la personnalité de l'étudiant</i> Pascal Vekeman</p>	p. 74
<p><i>Les compétences sociales des élèves sont-elles évaluées par les enseignants ?</i> Agathe Fanchini</p>	p. 77
<p><i>Psychologue et enseignant - entre rupture et équilibre des identités : ce qui est en je(u)</i> Véronique Leroy, Pascalia Papadimitriou</p>	p. 79

<i>Parcours d'élèves québécois ayant des difficultés adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire</i> Philippe Tremblay	p. 81
<i>Activité formatrice des stagiaires lors de l'analyse d'entretiens de stages entre enseignants spécialisés, formateurs et étudiants stagiaires</i> Coralie Delorme, Greta Pelgrims	p. 82
<i>Les tables de discussion : une pratique d'évaluation formative par les pairs mise en place pour des étudiants de Master en Sciences de l'Éducation</i> Aurore Michel, Ariane Baye	p. 85
<i>Évaluation de la réflexivité au travers de portfolio dans trois contextes formatifs de l'enseignement supérieur</i> Marie Housen, Isabelle Lambert, Florence Pirard	p. 86
Symposium Modalités de collaboration au service d'une évaluation pour apprendre	p. 88
<i>Pratiques d'évaluation collaborative entre pairs à l'école primaire : analyse des discours des élèves et potentiel de régulation dans l'interaction</i> Fernando Morales Villabona	p. 88
<i>Quels gestes professionnels pour qu'une correction collaborative soit un moment d'apprentissage ?</i> Yann Mercier Brunel	p. 91
<i>Collaboration entre une conseillère pédagogique et des enseignants au service de l'évaluation conçue pour les apprenants lors d'apprentissage par la lecture</i> Sylvie Cartier	p. 93
<i>Application des principes de la classe inversée aux travaux pratiques de physique</i> Pierre-Xavier Marique, Pauline Toussaint, Jean-François Van De Poël, Maryse Hoebeke	p. 95
<i>Représentations et conceptions : l'amorce d'une dynamique pédagogique innovante. Cas de l'enseignement de concepts couplés en chimie dans le supérieur au Liban</i> Sonia Constantin, Yvette Gharib	p. 98
<i>Après un long cursus scolaire, quel est le type(s) de raisonnement préféré(s) par les étudiants marocains lors de l'apprentissage des méthodes de la chimie de solutions ?</i> Mohamed Elatlassi, Abderrahim Khyati, Mohamed Boumahmaza, Mohammed Talbi	p. 100
<i>Corrélation entre résultats obtenus lors des stages pratiques et les rôles prévus dans le profil de compétence du physiothérapeute SUP/HES</i> Francesco Micheloni, Graziano Meli	p. 102
<i>Evolution de l'accompagnement de l'étudiant de 4ème Bac Sage-femme(SF) dans un dispositif professionnalisant (activités d'intégration professionnelle : AIP4)</i> Arlette Vanwinkel, Anaïs Boutin	p. 103
<i>Construire et gérer la qualité des évaluations du transfert des acquis en formation continue à l'aide de la méthode CGQET</i> Jean-Luc Gilles, Yves Chochard	p. 104

Sessions 1, 2 et 3 - Symposia 1.1, 2.1 et 3.1

Mercredi 25 janvier 2017 – 11h00-12h30 (1/3)

Mercredi 25 janvier 2017 – 14h00-15h30 (2/3)

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00 (3/3)

Quelles compétences pour évaluer des compétences ? Regards de didactique professionnelle

Discutants : Patrick Mayen, Joris Thievenaz, Lucie Mottier Lopez

Texte de cadrage

L'évaluation des compétences – comme support de la professionnalisation - est en plein développement depuis les années 2000 dans les univers de l'éducation et de la formation des adultes (De Ketele, 2001, Figari et Achouche, 2001). Cela ne s'est pas fait sans controverses : Crahay soulignait ainsi, en 2006, la confusion conceptuelle qui entoure cette « caverne d'Ali Baba conceptuelle » dans un certain « vide théorique » (p. 101). Si l'on commence à mieux savoir définir les compétences en lien étroit avec les situations de travail (Loarer et Pignault, 2010, Roegiers, 2014, Mayen, Métral et Tourmen, 2010, Tourmen, 2015) et s'il est de plus en plus acquis qu'évaluer des compétences peut agir comme un véritable levier pour la formation professionnelle, des questions demeurent, qui feront l'objet de ce symposium : 1. Quel levier active-t-on, dans quel contexte et pour quoi faire ? On se demandera notamment : quels enjeux spécifiques l'évaluation des compétences pose-t-elle (communication 2, communication 7) ? A quoi les évaluateurs doivent-ils être attentifs ? Quels en sont les dangers ? Quels effets positifs mais aussi négatifs peuvent-ils en attendre (communication 1) ? 2. Comment active-t-on ce levier ? On se demandera notamment comment s'y prendre pour évaluer des compétences (communication 1, communication 2, communication 4) ? Quels critères et indicateurs retenir (communication 5) ? Quelles épreuves et/ou techniques de recueil de données privilégier ? Quels biais éviter, et comment (communication 2, communication 5) ? 3. Finalement, qui peut activer ce levier ? On se demandera notamment quels acteurs sont les plus à même d'évaluer des compétences, selon quelles configurations, et quelles compétences les évaluateurs doivent-ils manifester eux-mêmes pour bien évaluer des compétences (communication 3, communication 6, communication 7, communication 8) ? Comment les y former (communication 5, communication 6, communication 7, communication 8) ? Les chercheurs en didactique professionnelle (Pastré, 2011), parce qu'ils s'intéressent au développement des compétences sur les lieux de travail et qu'ils ont parfois pu observer l'activité d'évaluateurs (formateurs, enseignants, superviseurs etc.) en situation réelle, tenteront d'éclairer ces questions sur différents terrains (formation professionnelle initiale et continue, lieux de travail, évaluation de programmes et dispositifs éducatifs...). Ils tenteront de mieux comprendre ce qu'est une compétence et comment on peut tenter de l'évaluer au mieux. Ils convoqueront notamment des théories de l'activité compétente et de son apprentissage afin d'éclairer les rôles que l'évaluation peut jouer dans ces processus et d'éclairer aussi ce qui est attendu des évaluateurs dans ces contextes. Ce symposium réunira des chercheurs de France, de Suisse et du Canada et de plusieurs institutions.

Le travail de feed-back et d'évaluation formative dans des formations en situation de travail

Patrick Mayen

En didactique professionnelle, plusieurs recherches ont examiné le travail d'évaluateurs dans des situations d'évaluation certificative des compétences ou d'évaluation de politiques publiques. Dans cette communication, on voudrait examiner une part du travail des formateurs, tuteurs, instructeurs ou autres acteurs dont la mission consiste, à un moment donné, à aider, accompagner, guider l'apprentissage d'un

professionnel ou futur professionnel moins expérimenté ou moins compétent. Ce travail est celui d'évaluation de l'action et des compétences, dans une perspective formative, sans intention ni perspective sommative ou certificative.

On examinera cette question à partir d'un chantier réalisé dans une très grande entreprise engagée, dans la mise en œuvre de formations en situations de travail, ceci dans le cadre de la loi de 2014 sur la formation professionnelle qui vise à reconnaître, comme actions de formation à part entière, au sens juridique, des formations en situation de travail.

Les observations ont, tout d'abord montré que ce qu'on peut appeler les feed-back, apportés par le décours de l'action et les «réponses» de l'environnement matériel et technique, mais aussi apportés par les compagnons formateurs constituent un des facteurs les plus agissants sur le processus d'apprentissage. Ces constats font aussi, l'objet d'une découverte «pédagogique» collective de la part des services formation, de l'encadrement, des compagnons formateurs et des agents.

On observe que

- les feed-back créent des effets d'étonnement vis-à-vis de ce qu'un agent sait ou sait faire, ou pas ou pas suffisamment,
- ils génèrent ainsi des engagements plus intenses dans la situation, considérée alors davantage comme une situation effective d'apprentissage et non plus seulement «théorique».
- La connaissance précise de l'état de ses compétences vis-à-vis d'une catégorie de situations devient une part reconnue de ce qu'est un agent compétent, surtout dans des situations de travail à risque, comme c'est le cas dans cette entreprise.
- Ce constat est exprimé, sous différentes formes, par les agents apprenants et par leur compagnon-formateur et on peut en repérer des traces dans l'analyse du décours de l'action.
- Les compagnons-formateurs constatent, pour leur part, que le rôle de compagnon formateur pour ces formations en situation de travail, les a contraints à expérimenter de nouvelles manières de faire qui les a conduits à prendre conscience de l'intérêt et de l'efficacité du feed-back dans l'apprentissage et des actions qu'ils pouvaient mener pour le faire.

Les feed-back apparaissent dans leur rôle et effets formatifs en raison d'un principe général imposé pour les formations en situations de travail : le principe de non intervention du formateur qui suppose de laisser agir l'apprenant, et qui autorise le droit à l'erreur, (dans la limite des risques encourus). Placés ainsi dans une situation d'observation les compagnons formateurs limitent leurs apports de consignes, conseils, explications préalables, laissent les agents dérouler l'action et revenir en arrière, hésiter, et n'interviennent que pour valider ou répondre à des demandes ou besoins manifestes afin de permettre la continuité de l'action.

Les feed-back apportés par les compagnons-formateurs relèvent, au départ, souvent d'une activité spontanée, peu explicite à leurs propres yeux. Ils interviennent plus en relation à l'évolution de la situation et aux événements qui surviennent, notamment lorsque des risques pour le système technique, la continuité de la production ou des risques pour les agents menacent, qu'en relation avec le processus d'apprentissage. Les entretiens avec eux montrent cependant que peu à peu, ils prennent conscience de l'efficacité du rôle des feed-back, apportés par le cours de l'action et des effets de l'action sur la situation ou des feed-back qu'ils apportent, ou, enfin, des feed-back que les agents apprenants expriment d'eux-mêmes.

L'importance du feed-back dans l'apprentissage n'a rien de nouveau ni de surprenant. C'est un facteur identifié depuis longtemps en psychologie (Fayol, 2011, par ex.) ou dans les méta-analyses de recherche en éducation (Hattie, 2012). Cependant, ces recherches notent aussi que le feed-back en tant qu'action intentionnellement incluse dans un acte de formation, n'est pas spontanément mobilisée par les enseignants et formateurs.

Dans cette communication, on mettra en évidence :

1/ quelques-unes des conditions qui engagent les formateurs à exercer une action d'évaluation formative : conditions organisationnelles des formations en situation de travail, conditions constituées par des principes organisateurs explicitement exprimés de ce qu'est le rôle du formateur dans les formations en

situations de travail;

2/ quelques effets des feed-back sur l'apprentissage des agents.

3/ On en tirera des conclusions en termes de compétences des formateurs en situation de travail et de leur activité d'évaluation en cours et dans une finalité d'apprentissage. On insistera sur un certain nombre de connaissances que ceux qui jouent un rôle de formateur en situation de travail doivent construire, pour prendre en main le feed-back comme moyen de l'évaluation formative, de manière consciente, systématique, outillée et pour le partager avec ceux qui apprennent.

Mots clés : feed-back, formations en situations de travail, évaluation formative, compétences

Evaluer les compétences à tenir un métier qui évolue

Paul Olry, Sophie Duhamel

Le contexte

Une législation favorisant l'agro-écologie cadre aujourd'hui les pratiques agricoles. Une attente sociale de produits propres à consommer fait de la durabilité des exploitations un enjeu majeur pour le conseil aux agriculteurs. *Conseiller* appelle donc des compétences pour accompagner la transition des agriculteurs vers des pratiques «durables». Ces compétences de conseil n'ont pas de référentiel. Leur cahier des charges n'est écrit nulle part. Elles renouvellent pourtant les façons de faire des professionnels sur trois plans : agronomique, car cultiver «durable» implique des formes de raisonnements systémiques; économique, car la durabilité impose de prendre en compte des facteurs multiples pour décider; sociale, car la durabilité repose sur des interdépendances à l'échelle d'un territoire.

La problématique et le cadre théorique

Lors d'un conseil, cela signifie provoquer chez les agriculteurs plus de raisonnement, plus d'argumentation et plus d'informations à maîtriser à propos du territoire, des parcelles, des exploitations. Sans référentiel d'action, et pour partie sans savoirs agro-techniques stables, l'enjeu de métier est de reconstituer des références pour agir et s'évaluer.

Par-delà le savoir-faire antécédent, ce néo conseil s'ajuste dans le temps présent de la relation, par une adhésion libre du consultant à une démarche au mandat imprécis. Il est supposé mobiliser un savoir agronomique qui documente l'analyse de situations courantes (Cerf et Maxime, 2002) et un savoir-faire interactionnel pour tenir conseil (Lhotellier, 2003). L'expression signale un acte de mise en commun d'un problème à dominante technique, qui ne s'exonère pas d'un examen des dimensions relationnelles, institutionnelles, existentielles, personnelles et méthodologiques.

Se pose donc une question de métier : comment évaluer la cohérence et la pertinence de compétences de conseil, en l'absence de références professionnelles stables ?

Le cadre théorique mobilisé croise référentialisation (Figari, 1994) et didactique professionnelle (Pastré, 2011). Le premier fournit un modèle de l'évaluation en actes, tandis que le second analyse le couple activité/ situations de professionnels «cadrant» les références de leur action présente dans le cours même de son effectuation. Cette double vue sur une activité située dans un environnement singulier, vise la conception de ressources pour leur action future. La conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1985), processus clé en didactique professionnelle en est un outil d'analyse fiable. Elle est ici appliquée à ce «tenir conseil», dont on s'attend à ce qu'il mêle un savoir-faire d'animation de groupes d'agriculteurs et des connaissances agronomiques. L'objet particulièrement étudié ici est l'évaluation entre pairs pour fonder le «tenir conseil» en compétences à soutenir la capacité du groupe d'agriculteurs à revisiter ses façons de faire, de penser une action agronomique économe en intrants, et de se comprendre.

Depuis deux ans, ces conseillers sont engagés dans une formation entre pairs qui vise à :

- être capable d'analyser les situations d'interaction à visée coopérative (Baker, 2003) dans un groupe d'agriculteurs, lors d'une visite de parcelle ;
- être capable lors de l'échange entre pairs de rendre compte des changements de pratiques de conseil

mises en œuvre sur site ;

L'objet de la recherche traite de ce à partir de quoi et en fonction de quoi les conseillers agricoles du groupe d'échange entre pairs définissent-ils les compétences professionnelles.

La méthode

Evaluer des compétences pose un problème de cadre : « on se focalise d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives (connaissances et capacités) nécessaires pour y faire face » (Perrenoud, 2004, p.9). L'auteur souligne que le principal obstacle pour évaluer n'est pas technique, mais épistémologique à se déprendre d'un modèle « presse-bouton » de la connaissance, rangées sous forme de tiroirs contenant des réponses toutes prêtes aux questions saisonnières conjoncturelles des agriculteurs. Dès lors, c'est la compétence des conseillers à trier et formuler le contenu au sein et entre les tiroirs qui nous occupe. En conséquence le recueil des traces a porté sur :

- Les variations dans l'énoncé relatives à l'animation des échanges avec des groupes d'agriculteurs (traces narratives/iconiques) ;
- Les variations constatées dans la conception des séquences (traces écrites) ;
- Les thèmes de dialogue avec le groupe de pairs à propos de leurs préoccupations (traces interactionnelles/traces audios) ;
- Les focales interactionnelles lors des rencontres entre pairs (traces discursives/ traces vidéos).

Ce recueil a été réalisé à l'occasion des rencontres d'échanges entre pairs¹ et lors d'animations en situation de travail, dont la finalité était d'accroître la capacité des conseillers à animer « autrement » (i.e. dans une perspective de durabilité) leurs groupes d'agriculteurs.

Le dispositif a réuni 10 participants lors de séminaires biannuels de deux jours au sein duquel sont discutées des situations professionnelles (courantes ou critiques) rapportées.

Ce matériel a fait l'objet i) d'une analyse thématique de contenu relative aux questions professionnelles rencontrées; ii) d'une analyse du cadre interactionnel et de ses conditions mis en place au titre de l'animation de groupe d'agriculteurs. Le traitement de nos données a consisté dans l'étude de ces traces recueillies sous l'angle de la référentialisation et de la conceptualisation, que l'on résume ici à partir de deux questions : en fonction de quoi et à partir de quoi les conseillers agricoles évaluent-ils leurs compétences à évaluer les situations de conseil?

Les résultats

Le principal résultat est que la compétence à évaluer les pratiques des pairs conduit à reformuler une référence dépassant les réponses techniques paramétrant ce que le groupe entendait par « conseil » jusque-là : identifier la valeur « conseillante » d'un énoncé, qualifier la force d'un argument, inclure les affects dans son discours, réguler les tensions socio-cognitives, réduire ou au contraire souligner l'impact des instruments dans les débats, apparaissent comme des éléments constitutifs de la référentialisation de l'évaluation. En découle des résultats seconds désignant les compétences pour évaluer les pratiques des pairs : une compétence d'enquête, une compétence au questionnement, une compétence discursive pour mener un collectif d'investigation, une compétence à formuler et représenter les arguments techniques et pratiques à acquérir; une compétence à distinguer conseil, contrôle et mesures.

Mots clés : conseil agricole, évaluation de compétences, échanges entre pairs

¹ Conçues par une conseillère et une chargée de mission de la Chambre régionale d'agriculture

Evaluer les compétences professionnelles des élèves en lycée agricole : étude d'un dispositif de préparation aux épreuves d'évaluation du BEPA²

Dominique Guidoni-Stoltz

La présentation s'inscrit dans le cadre d'un large chantier de recherche-intervention commandité par le SRFD³ de Franche-Comté à l'unité Développement Professionnel et Formation (Eduter Recherche AgroSup Dijon). Nous nous intéressons ici à un dispositif d'accompagnement personnalisé mis en œuvre pour des élèves de seconde professionnelle afin de les préparer à une épreuve d'évaluation pour l'obtention du BEPA. Depuis la rénovation de la voie professionnelle, la pression certificative sous la forme de contrôles en cours de formation a beaucoup augmenté et les acteurs sont parfois démunis pour évaluer les compétences de leurs élèves. Nous rendons compte d'une forme d'ingénierie de formation professionnelle qui non seulement aide les élèves à apprendre des situations de formation professionnelle mais aussi à favoriser une conceptualisation de cette activité, marque de développement des compétences dans le champ de la didactique professionnelle et en l'espèce, une attente implicite des examinateurs des épreuves certificatives. Le cadrage de l'examen est national mais aucune grille d'évaluation critériée ne sert de référence. Il est toutefois attendu des élèves qu'ils soient capables de décrire le contexte de stage et quelques activités professionnelles « significatives », de les analyser en précisant non seulement les caractéristiques agissantes de la situation de travail mais aussi les raisonnements en action pour réaliser un « bon » travail dans une perspective de durabilité.

Dès lors, quelques acteurs de l'établissement vont créer un dispositif dont les tâches prescrites aux élèves, les outils didactiques, les interactions avec et entre les élèves visent à ce qu'ils analysent leur propre activité de production alimentaire et d'analyse biologique en atelier technologique puis qu'ils en rendent compte par écrit et à l'oral dans une situation d'évaluation.

Dans cette communication nous chercherons donc à cerner ce à quoi les formateurs sont attentifs, ce qu'ils retiennent (au regard de ce qu'ils pensent attendu des jurys) comme critères et indicateurs pertinents de la compétence, c'est-à-dire de l'organisation de l'activité professionnelle vécue et analysée par les élèves, comment ils accompagnent ces derniers pour formaliser ces éléments de l'activité professionnelle, conscientiser et réélaborer l'expérience dans une production écrite et orale et comment finalement ils les préparent à exploiter au mieux leur futur stage professionnel dans une visée d'évaluation.

Pour analyser le dispositif et les processus organisateurs de l'activité des différents acteurs de manière qualitative, nous avons choisi des lunettes théoriques et notamment des concepts que nous empruntons aux cadres de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Tourmen, 2015) et de la psychologie du développement (Vygotski, 1934-1997). Nous accordons une grande importance au rôle du langage dans les situations interactives et collaboratives de mise en mots des activités qui nécessitent des élèves qu'ils comprennent et utilisent le langage professionnel, qu'ils se décotent de l'expérience première pour engager une analyse réflexive de leur expérience, pour conscientiser, penser, objectiver et analyser l'activité, mobiliser des savoirs académiques et finalement s'engager dans un processus de secondarisation (Bautier, 2005) de l'activité professionnelle.

Le chantier de recherche nous a permis de recueillir une pluralité de données : vidéos réalisées dans différentes situations, entretiens divers (y compris auto-confrontations simples et croisées), recueils de documents pour documenter l'activité des formateurs et des élèves. Nous avons procédé par une analyse multimodale, à une étude de cette pluralité des contextes, situations et activités dans une perspective longitudinale mais nous mettons ici la focale sur les caractéristiques des médiations éducatives et enseignantes, sur les ressorts sur lesquels agissent les formateurs pour accompagner les élèves dans l'élaboration de « fiches-activités », sur le rapport qu'ils instaurent entre pragmatique et épistémique pour favoriser une conceptualisation, voire une secondarisation de l'activité professionnelle et les préparer au futur examen.

² Brevet d'études professionnelles agricole

³ Service Régional Formation Développement du MAAF

L'agencement des situations (scolaires, parascolaires et professionnelles) et l'activité des formateurs favorisent une articulation entre savoirs savants, pratiques de référence et savoirs d'expérience et potentiellement un développement de l'expérience (Chakroun & Mayen, 2009) structurant ainsi une représentation de l'activité professionnelle. La dialectique très vygotkienne entre pensée et langage, concepts pragmatiques et épistémiques, représentation et conceptualisation de l'action que l'activité conjointe sollicite tout au long du dispositif, est selon nous, de nature à favoriser un développement des compétences et constitue un véritable levier pour la formation professionnelle, notamment pour des élèves dont une forte proportion est reconnue en difficulté. Au final, l'activité des formateurs s'organise autour de la mise en discours de l'expérience, de l'exigence de pratiques langagières littéraciées, de la verbalisation par les élèves de gestes professionnels, d'éléments de schèmes professionnels (buts et sous-buts, règles d'action, de prise d'information, de contrôle, d'invariants opératoires, d'inférences en situation), de la formalisation de stratégies, d'anticipations, de résultats des actions, de l'analyse de ces résultats... autant d'éléments qui constituent des marques de savoir-faire et de savoir-analyser l'expérience professionnelle que de critères et indicateurs pour l'évaluation des compétences, au sens où l'entend la didactique professionnelle que reprend Develay (2015) quand il parle de « savoir agir réfléchi ». Ici, c'est donc le dispositif de préparation à l'évaluation dans son ensemble et notamment l'activité des différents acteurs qui, en rendant les attendus et les enjeux de l'évaluation visibles aux élèves, en les plaçant dans une posture de réflexivité et de secondarisation de l'activité professionnelle, constitue un levier pour le développement professionnel (Jorro, 2013) en construction.

Bibliographie

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès, *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Presses universitaires de Provence.

Chakroun, B., & Mayen, P. (2009). L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience. *Relief*, 28, 69-85.

Jorro, A. (2013). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 253-264). Belgique: De Boeck Supérieur.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.

Tourmen, C. (2015). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, (36), 9-40.

Mots clés : formation professionnelle initiale, conceptualisation, situation, activité

L'enquête comme modélisation des interventions à visée régulatrice de l'enseignant

Lionel Dechamboux

Si le terme de compétence ne pose que peu de problème dans son sens commun, il n'en est pas de même sur un plan scientifique. En effet, les controverses suscitées par cette notion sont au moins proportionnelles à la vitesse à laquelle ce terme s'est imposé dans le domaine de la formation et de l'éducation (Dolz & Ollagnier, 2002). Nous n'entendons cependant pas prendre ici partie dans ce débat. Nous retiendrons simplement, à la suite de Tourmen (2015), que la compétence peut se définir comme la capacité à traiter une classe de situations, généralement complexes, demandant à l'acteur la mobilisation adéquate de différentes ressources. Cette description nous semble également s'approcher de la définition que Mottier Lopez et Tessaro (2010) donnent de la compétence dans une perspective située. Nous relevons au moins un air de famille entre cette notion de compétence et ce qui est visée à l'école primaire dans des activités de production écrite. En effet, les élèves doivent produire un texte, activité indubitablement complexe (Dolz, Gagnon, & Vuillet, 2011) pendant laquelle ces élèves mobilisent ce qui pourrait être associé à des ressources internes (par exemple les savoirs de l'élève relatifs aux

correspondances grapho-phonologiques) ou externes (par exemples les affiches en classe représentant les correspondances grapho-phonologiques).

Or, lors de cette activité, l'enseignant pratique ce qui peut être envisagé comme une évaluation à visée formative, chargée de soutenir l'apprentissage, ou encore une forme d'intervention à visée régulatrice, associée à la régulation interactive immédiate (Allal, 1988). Si nous suivons à nouveau Tourmen (2015), cette activité évaluative, fondée sur une observation de l'activité de l'élève, signifierait elle aussi la «présence» d'une compétence, celle de l'évaluateur de compétences.

C'est justement cette compétence qui nous a particulièrement intéressé dans notre recherche doctorale où nous cherchons à produire une description, une modélisation compréhensive de cette activité évaluative lors de ces séances de production écrite. Et c'est ici que nous pensons que notre intérêt peut rejoindre celui des chercheurs en didactique professionnelle qui est de rendre compte de l'activité des travailleurs en ce qu'elle possède d'emblématique en vue d'une transposition didactique (Poizat & Durand, 2014).

C'est donc avec la préoccupation de mettre à jour la compétence de ces évaluateurs de compétences que nous pensons avoir la légitimité de nous inscrire dans ce symposium même si notre approche n'est pas strictement celle ayant cours en didactique professionnelle. Cette précaution étant faite, nous sommes cependant persuadés de l'existence d'un terrain possible de discussion au travers de la pensée de Dewey que nous mobilisons pour notre travaux et qui anime aussi les travaux en didactique professionnelle (e.g., Mayen, 2014; Thievenaz, 2012).

Notre recherche tente en effet de croiser d'une manière que nous espérons féconde les cadres proposés par le champ de l'évaluation scolaire dans une perspective située, entendue au sens de Mottier Lopez (2008), ceux relevant du courant du cours d'action (Theureau, 2006) et enfin les apports de Dewey concernant la valuation (Dewey, 2011) et l'enquête (Dewey, 1993).

Le cadre proposé par Dewey nous permet d'appréhender l'évaluation non pas en tant qu'acte cognitif isolé mais comme résultat d'un processus plus vaste, la valuation. Cette valuation prend comme origine une appréciation de la situation, nommée par Dewey 'de facto valuing' à partir de laquelle s'articulerait le jugement évaluatif. L'ensemble formé par ces deux mouvements (de facto valuing et jugement évaluatif) forme ainsi un continuum appelé la valuation.

Si Dewey conçoit ce modèle de la valuation pour comprendre la formation des valeurs, il le pense comme une déclinaison de l'enquête. Face à une situation troublée, l'homme commence par organiser la situation pour passer d'une situation problématique à une situation problématisée. Cette organisation de la situation lui permet d'entrevoir des solutions qu'il met ensuite à l'épreuve au travers d'une expérimentation ou d'une observation dont les conséquences permettront de juger de la validité de la solution trouvée.

Nous concevons l'activité de l'enseignant, lorsqu'il intervient auprès d'un élève à des fins de régulation de ses apprentissages scolaires, comme une succession de signes au sens de Theureau (2006). Du point de vue du champ de l'évaluation des apprentissages scolaires qui est le nôtre, ces signes pourraient être vus comme autant de valuations dont la succession présenterait l'avancée d'une enquête.

C'est cette modélisation que nous avons éprouvée sur les données que nous avons recueillies.

Nous mobiliserons un corpus correspondant à l'activité de trois enseignantes expérimentées de CP en France (élèves de 7-8 ans, milieu semi-urbain), lors de 6 séances de productions écrites qu'elles ont planifiées au cours d'une année scolaire dans leur classe. Notre regard s'est alors centré sur leurs interventions à visée régulatrice vis-à-vis de trois élèves dans chacune de ces classes, élèves considérés par les enseignantes comme en difficulté au début de l'année scolaire.

Les séances de production écrite ont été filmées en focalisant la caméra sur les élèves concernés par la recherche, en cohérence avec nos questions de recherche (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2011). A la suite de chacune de ces séances, un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006) a été organisé avec l'enseignante. Cette autoconfrontation a été également l'objet d'une captation vidéo. Le contenu des autoconfrontations a été intégralement transcrit pour être ensuite mis en regard des observations réalisées par le chercheur durant la séance de production écrite, formant ainsi un protocole à double

entrée. Ces données permettent la reconstruction de cette activité, d'instant en instant, en s'inspirant largement des méthodes utilisées par le cours d'action (Theureau, 2006) sous la forme d'une succession de signes qui ont fait ensuite l'objet d'une représentation graphique.

Notre travail d'analyse nous a permis de dégager quelques résultats que nous présenterons lors de cette communication. Principalement, nous nous attacherons à montrer la pertinence de la modélisation proposée pour décrire l'activité de l'enseignant.

De son point de vue, il agit en passant d'une situation problématique, constituée par un arrêt de l'activité de l'élève, à une situation problématisée au regard de la production écrite en cours et des indices qu'il a pu prélever. Il s'agit ensuite de revenir à une situation où l'élève est en capacité de produire à nouveau. Mais l'originalité de cette enquête réside dans les moyens qu'il mobilise en vue de cette fin. En effet, la résolution effective doit venir de l'élève (soutenu par l'enseignant) et non de l'enseignant. Ce trait apporte selon nous la démonstration que cette activité relève bien d'une intervention à des fins de régulation des apprentissages scolaires.

Nous reviendrons en conclusion sur des éléments qui pourraient rentrer en discussion avec la didactique professionnelle et plus particulièrement la mise en évidence d'une actualisation continue du référentiel, apportant une pierre supplémentaire à l'hypothèse de la multi-référentialité de l'évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2008) et pouvant rencontrer un écho avec les théorèmes-en-actes conceptualisés en didactique professionnelle (Verghnaud, 2001).

Mots clés : valuation, enquête, régulation

L'apport de la didactique professionnelle sur la construction d'un dispositif d'évaluation certificative : impact sur les pratiques évaluative et formative des formateurs

Eric Gilly, Estelle Veullerot

Cette communication s'appuie sur des travaux d'ingénierie que nous avons conduits dans le cadre de la rénovation des diplômes du MAAF. La construction des référentiels de ces diplômes, délivrés par un dispositif d'Unités Capitalisables, s'appuyaient jusqu'alors sur la pédagogie par objectifs. Les objectifs ainsi définis, extérieurement au sujet, en fonction des besoins de la société, permettent un contrôle de la formation par l'observation de comportements attendus (observables et mesurables) et leur conformité à l'objectif fixé.

Depuis le milieu des années 2000, le Ministère de l'Agriculture a mis en place une rénovation de ses diplômes pour les inscrire dans un « courant pédagogique contemporain, centré sur les compétences » (Crahay, 2006).

La notion de compétence est une notion polysémique. De nombreux auteurs ont largement produit sur le sujet. Même si la notion n'est pas très stabilisée aujourd'hui, nous pouvons retenir quelques caractéristiques propres à la compétence : Elle ne peut être indépendante ni de l'action ni du sujet. Elle ne s'exprime ainsi qu'individuellement et dans l'action. Elle est donc directement liée à la situation et qui plus est, à la situation réelle. La compétence est située, la situation est productrice de sens pour le sujet.

La notion de situation a tout naturellement conduit nos recherches vers la didactique professionnelle et l'idée qu'elle soutient autour du développement dans le travail (Pastré, 2011) et l'analyse du travail pour la formation (Mayen, 2012). Nous avons cherché à décliner cette idée dans le rapprochement de l'évaluation et de la formation. La notion de situation professionnelle (Mayen, 2012) et le sens qu'elle produit par sa dimension constructive et pas seulement utilitaire, a guidé notre réflexion. La situation de travail, parce qu'elle est un lieu de développement (Pastré, 2011) et d'apprentissage grâce à l'action qui s'y conduit est le lieu où les savoirs sont non seulement mobilisés, mais aussi le lieu où les savoirs se construisent. Le lieu où « circulent les savoirs » (Mayen, 2012). C'est cette interaction entre la situation et le sujet, par l'activité de ce dernier, dans, sur et avec la situation qui donne à la situation sa fonction de potentiel de développement et donc de potentiel d'apprentissage. Cette activité, cette interaction, est désignée par

Mayen (2012) par les termes de « participation à la situation », de « co-action avec ».

Une telle approche des apprentissages avec les situations de travail, a tout naturellement requestionnée celle de l'évaluation. L'évaluation critériée, visant l'objectivité, sur les savoirs constitués n'est alors plus de rigueur. L'évaluation doit alors se raisonner dans une approche située. Les travaux de Vial sur « l'évaluation problématisation » (2006, 2012) et ceux de Mottier Lopez (2015) s'appuyant sur les travaux de Wiggins et Tardif sur « l'évaluation authentique » ont largement orienté nos travaux. Il s'agit de relier les apprentissages et l'évaluation et notamment l'évaluation certificative. Elle ne peut plus se fonder sur une approche comportementaliste fixant, indépendamment de la situation, les comportements attendus et souvent exigés. L'évaluation située s'inscrit alors dans un champ de l'évaluation qui n'est plus celui de la mesure mais celui d'une « pratique située, sociale et institutionnelle », intégrant une fonction éducative et engendrant le « jugement professionnel » (Mottier Lopez, 2015).

Le dispositif d'évaluation vise alors à proposer des prescriptions (sujet de l'épreuve) qui s'appuient sur une situation réelle de travail que le candidat aura à conduire durant sa formation en situation d'alternance. La construction des épreuves par l'équipe (coopération) se fonde sur des analyses de situations de travail réalisées localement. Un temps d'explicitation (Vermersch, 1991) avec le formateur permet alors de déterminer si les capacités visées par la prescription ont été développées. L'évaluateur n'est plus dans une posture de mesure mais dans une posture impliquant le jugement professionnel. La certification s'appuie alors sur les appréciations fournies par l'évaluateur au regard, d'une part des capacités visées et de la situation singulière rencontrée (le référent) et d'autre part de la prestation du candidat et de la manière dont il s'est « débrouillé » pour répondre aux prescriptions dans la situation (le référé).

Pour analyser les observations filmées des entretiens d'évaluation des candidats, nous avons mobilisé le concept d'« ami critique » proposé par Anne Jorro (2006), ainsi que la grille de lecture portant sur les compétences évaluatives qu'elle définit en 2003, dans une proposition de référentiel de compétences pour les enseignants, et dans lequel elle distingue 5 catégories, précisées par un certain nombre d'indicateurs :

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

Les résultats de ces observations font apparaître les difficultés des formateurs à conduire ces évaluations orales.

Les formateurs-évaluateurs formulent souvent un jugement global, qui leur fait perdre le lien avec la capacité évaluée.

L'étayage apporté par les formateurs sont importants et on peut se demander si on est bien dans la certification ou encore sur de l'évaluation formative. Ce point pose la question de l'articulation entre ces deux évaluations dans le temps. En effet le principe des évaluations certificatives comme réalisation, construction sur une période de formation, lui donne de fait un positionnement également formatif. On constate dans les entretiens que la fonction de formation est toujours présente. Les formateurs-évaluateurs conduisent les entretiens avec un objectif de certification, mais on voit bien que leurs attitudes, leurs interventions engagent un dialogue (et non pas un contrôle) qui, si il vise la recherche d'indices propres aux critères de la certification, valorise des questionnements et des réponses à des fins formatives. « Des informations produites par l'évaluation certificative sont utilisées dans une perspective formative, dans le but par exemple de planifier de nouvelles séquences qui permettront de revenir sur certaines erreurs et/ou d'approfondir des notions particulières » (Mottier Lopez, 2015). La certification ne marque plus alors une fin de la formation, qui se poursuit, niant ainsi la distinction nette entre ces deux fonctions.

Mots clés : situations, professionnelles, expérimentation, certification

Reconnaissance des acquis de métier pour les enseignants de la formation professionnelle : les regards évaluatifs de la préparation à la validation

Otilia Hogado

Conduite selon une démarche de didactique professionnelle, la recherche présentée ici tente de rendre compte de l'activité formative-évaluative qui se déroule autour de la reconnaissance des acquis de métier par les enseignants de la formation professionnelle au secondaire (coiffure, mécanique, plomberie etc.). Cette recherche a pour objectif d'assurer une meilleure transparence de la démarche et, selon les besoins, intégrer/renforcer la dimension «évaluation» dans la formation des trois catégories d'acteurs intervenant dans la démarche : candidats, accompagnateurs et experts de métiers.

Au Québec, le thème de l'évaluation des compétences de métier est peu présent dans la recherche en éducation. Pourtant, le développement et l'évaluation des compétences de métier n'est pas une affaire exclusive des milieux de l'emploi, surtout depuis que la gestion de la formation professionnelle des jeunes et des adultes en requalification est assurée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2005). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle suivent une formation universitaire équivalente à 4 ans d'études avant d'obtenir leur autorisation permanente d'enseignement. Privilégiant le développement des compétences en pédagogie et en didactique, cette formation n'inclut pas un volet disciplinaire propre à chacun des métiers, mais une reconnaissance des acquis de métier antérieurs à l'enseignement, justifiée par le passé de travailleurs de ces enseignants. En effet, l'expérience de travail qu'ils possèdent accorde à la grande majorité des candidats la possibilité d'obtenir la reconnaissance des acquis. Les candidats rédigent pour cela un portfolio dans lequel ils décrivent, compétence par compétence, des expériences de travail vécues. L'organisation du portfolio reprend la liste des compétences du programme d'études secondaires enseigné par chacun des candidats.

La reconnaissance des acquis est porteuse de plusieurs enjeux de reconnaissance (Ricoeur, 2004) pour les candidats. Le premier enjeu est la validation formelle qui conduit à l'obtention de jusqu'à 30 crédits universitaires, soit un 25% des crédits de la formation. Le deuxième enjeu est celui de la reconnaissance informelle dans le métier enseigné, face à l'idée communément acceptée selon laquelle un bon enseignant de la formation professionnelle est expert dans son métier. Le troisième enjeu est celui de la réussite de la tâche à réaliser, en raison du volume important de travail réflexif et écrit à fournir et de la croyance selon laquelle «les gars de métier ne sont pas bons à l'écrit» et qui semble stigmatiser (au sens de Goffman) les candidats. Enfin, le quatrième enjeu est d'ordre formatif. La constitution du portfolio se veut aussi un instrument de développement professionnel, grâce à la fonction épistémique du retour sur l'expérience d'une part et De l'écriture (Goody, 1979) d'autre part. Dans ce sens, l'objectif visé pour les candidats est qu'ils développent un rapport à l'écrit (Barré-de Miniac, 2002) porteur de développement de références professionnelles à mobiliser dans l'enseignement.

L'activité des accompagnateurs et des experts n'est pas sans obstacles.

Nous nous sommes d'abord intéressés à l'activité des accompagnateurs. Les accompagnateurs facilitent la mise à distance entre les candidats et leur propre expérience (Boutinet, 2009), aident les candidats à accorder une valeur à leur compétence (Presse, 2009), à identifier les domaines de compétence les plus solides, à choisir les expériences les plus significatives et à les mettre en mots. Ils ont à composer avec plusieurs variables : les exigences universitaires, les enjeux de la reconnaissance des acquis, les compétences professionnelles, réflexives, analytiques et rédactionnelles des candidats. Cela les amène à porter en permanence un regard évaluatif sur les candidats. Nous avons tenté d'identifier les schèmes d'action (Vergnaud, 2001) qui se développent chez les accompagnateurs et la manière dont ceux-ci participent à la conception d'une stratégie de rédaction du portfolio qu'ils proposent à chaque candidat et qui est susceptible d'être payante pour celui-ci (Cherqui-Houot, 2009). Nous avons pour cela analysé la co-activité accompagnateur-candidat (interactions verbales et écrites) durant la période de rédaction du portfolio.

Nous nous sommes intéressés ensuite à l'activité des experts de métier et aux jugements évaluatifs que ceux-ci développent. Car les stratégies proposées par les accompagnateurs aux candidats ne sont payantes

que si elles sont perçues et acceptées par les experts de métier. Or, les experts de métier ne sont pas des cadres universitaires et ont une culture de métier différente de celle des accompagnateurs. Ils ont été peu formés à l'évaluation. Mais leur tâche n'est pas moindre : ils partagent avec le professeur responsable de la gestion du processus de reconnaissance des acquis de métier la responsabilité de l'évaluation des compétences des candidats et la traduction de cette compétence en crédits universitaires. Nous parlons de compétence démontrée, pour souligner le fait que toute l'expérience professionnelle des candidats, l'objet même de l'activité des candidats en reconnaissance des acquis (Mayen, 2009), n'est pas accessible aux évaluateurs (Boutinet, 2009).

Par l'intermédiaire du portfolio, l'expérience parviennent aux évaluateurs fragmentée, éparpillée, déformée par l'écriture, sortie du contexte initial, appauvrie par l'impossibilité de traduire en mots certains aspects de l'activité de travail (Pastré, 2011), ou tout simplement dépourvue de traces de compétence (Boutinet, 2009). Nous savons, avec Mayen (2006), que lorsqu'ils se forment sur le tas, les experts développent des invariants de l'activité d'évaluation qu'ils mobilisent de manière systématique par la suite. Nous avons donc tenté d'identifier le système d'invariants et les variables qui interviennent dans leur jugement évaluatif. Nous nous sommes appuyés pour cela sur des données d'observation des séances de travail pour deux comités de validation (quatre et respectivement six experts de métier par comité). La mise en relation des résultats de cette recherche nous a permis de comprendre l'activité évaluative autour de la reconnaissance des acquis au programme universitaire en formation à l'enseignement en formation professionnelle. Nous avons en tiré des éléments pour assurer une meilleure transparence du processus et des pistes de solutions pour améliorer la formation des candidats, des accompagnateurs et des experts de métier.

Mots clés : portfolio, reconnaissance des acquis de métier, schèmes d'action

De l'enseignant-chercheur à l'enseignant évaluateur. Le potentiel d'apprentissage d'une formation en question

Anaïs Loizon

L'enseignement supérieur est soumis depuis quelques années à d'importantes évolutions : massification, intensification des démarches qualité, professionnalisation, internationalisation, etc... Ces évolutions, tout en transformant les situations de travail des enseignants, imposent de définir progressivement ce qu'il est attendu, voire exigé, comme compétences pédagogiques de la part d'un enseignant dans l'enseignement supérieur. Autrefois considérée comme un « allant de soi » (Albero et Charignon, 2008), la manière dont les enseignants enseignent et évaluent les apprentissages des étudiants devient aujourd'hui un enjeu de formation. L'enseignement supérieur doit se doter d'enseignants compétents et en mesure d'évaluer les compétences de leurs étudiants. Les acteurs de la formation se trouvent alors confrontés à un double défi :

1/ Il faut amener les enseignants à faire de l'évaluation un principe organisateur de leur activité d'enseignement. Or, les recherches menées par Romainville (2006) dans l'enseignement supérieur montrent que l'évaluation est une activité souvent passée sous silence dans la sphère professionnelle et considérée comme étant « la toute fin d'un processus » plutôt que son principe organisateur.

2/ Il faut amener les enseignants à conceptualiser l'objet de leur évaluation. L'approche par compétences qui n'a pas épargnée la sphère de l'enseignement supérieur suppose d'aller au-delà du constat des performances pour prendre en compte la part invisible de l'activité, c'est-à-dire, l'organisation cognitive de l'activité des étudiants pour des situations données. Or, comme le notent Métral et al. (2014) cette « descente vers le cognitif » (Vergnaud, 2001) ne semble pas familière aux enseignants. De plus, la notion même de compétence ne semble pas suffisamment stabilisée pour être appréhendée comme un objet précis à évaluer (Jonnaert, 2014).

Face à ces défis, quel est le potentiel d'apprentissage d'une formation ? Qu'est-ce qui peut s'apprendre, jusqu'où et à quelle occasion au sujet de l'évaluation ?

Dans la lignée des travaux en didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) cette

communication examine l'activité d'évaluation de quelques enseignants-chercheurs novices à partir de propos recueillis lors d'un cycle de formation à la pédagogie. L'objectif est de mettre en évidence quelques effets de la formation et des concepts présentés en formation sur leur manière d'appréhender l'activité d'évaluation et d'enrichir par-là les réflexions actuelles sur le développement pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur (Frenay et Paquay, 2011).

Du point de vue méthodologique, nous avons procédé à l'observation des 4 semaines de formation - réparties sur 8 mois- proposées aux enseignants-chercheurs récemment recrutés de l'enseignement supérieur agronomique. Pour cette communication, nous retenons ce que les enseignants ont pu exprimer comme besoins, embarras et difficultés au sujet de l'évaluation lors des séquences qui lui étaient consacrées et nous avons analysé les projets pédagogiques présentés par 5 enseignants en cherchant à mettre en évidence les transformations opérées au sujet de l'évaluation. Ces transformations ont été catégorisées selon les différentes composantes du schème telles que les définit Vergnaud (1996) : nouvelles règles d'action, transformation des théorèmes en acte, nouveaux buts, etc... Le projet pédagogique prend la forme d'une présentation orale durant la dernière semaine de formation. Les enseignants doivent analyser à partir des différents instruments conceptuels et méthodologiques apportés et discutés en formation leur propre situation d'enseignement. Ceci passe notamment par la réalisation d'un diagnostic de l'état actuel de leur enseignement au regard de l'alignement pédagogique théorisé par J. Biggs (2003), c'est-à-dire, qu'ils doivent mettre à jour la cohérence ou les défauts de cohérence entre leurs objectifs d'apprentissage, les activités proposées aux étudiants et le type d'évaluation conçue. Ils doivent à partir de là proposer des pistes d'amélioration possible. Les projets ainsi présentés sont, pour nous, des opportunités d'accéder, dans un temps limité, à des dynamiques de transformation. Ils ne peuvent, bien entendu, être confondus avec l'activité en situation mais nous choisissons d'accorder foi aux propos des acteurs sur leur activité et de les considérer comme une porte d'entrée sur leur processus de conceptualisation de l'évaluation.

Trois grands ensembles de résultats issus des analyses peuvent ainsi être résumés :

1/ Des écarts importants sont repérables entre la tâche d'évaluation telle qu'elle tend à se constituer au niveau de la prescription et ce que les enseignants disent faire sur le terrain : la logique certificative l'emporte sur la dimension formative de l'évaluation et la méconnaissance des situations professionnelles de référence rend très abstraite une pensée des compétences.

2/ Le concept d'«alignement pédagogique» théorisé par Biggs (2003) associé à la taxonomie de Bloom fonctionnent comme des instruments de diagnostic et de mesure. Utilisés ensemble ils ont un fort potentiel d'apprentissage et permettent aux enseignants de prendre conscience des écarts souvent importants entre ce qui est visé comme apprentissage et les activités proposés aux étudiants pour vérifier l'acquisition de ces apprentissages. La rencontre avec le concept «d'alignement» n'est certes pas un support pour penser les compétences mais elle permet aux enseignants de réélaborer leur activité d'enseignement et, par-là, la place attribuée à l'évaluation dans la réalisation de leur mission.

3/ Différents effets de formation sont repérables à travers l'élaboration de nouveaux théorèmes en acte sur l'évaluation et de nouvelles règles d'action. Ces nouvelles élaborations transforment les stratégies mises en œuvre, le rapport des enseignants aux étudiants et certaines fonctions attribuées aux artefacts. Les résultats des analyses montrent davantage l'écart qu'il reste à combler pour aider les enseignants à penser leur situation d'évaluation du point de vue des compétences qu'ils ne viennent apporter des solutions à cette question épineuse de l'évaluation des compétences. Ils ont toutefois le mérite de mettre en évidence les préoccupations quotidiennes des enseignants sur l'évaluation, le niveau de connaissance avec lequel ils arrivent en formation et comment certains outils conceptuels peuvent jouer un rôle dans un premier niveau de réélaboration de leur activité d'évaluation.

Mots clés : évaluation, enseignement supérieur, conceptualisation

Sessions 1 et 2 – Symposia 1.2 et 2.2

Mercredi 25 janvier 2017 – 11h00-12h30 (1/2)

Mercredi 25 janvier 2017 – 14h00-15h30 (2/2)

L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ?

Discutants : Christophe Gremion, François Larose

Texte de cadrage

Les technologies de l'information et de la communication prennent de plus en plus de place dans notre société, changeant notre rapport à l'espace ainsi qu'au temps et modifiant considérablement les rythmes de travail et de collaboration des acteurs. Les formations en régime numérique utilisent les nombreuses possibilités offertes par ces innovations technologiques pour (ré)inventer des ingénieries (Cottier & Lanéelle, 2016). En effet, avec la numérisation des outils pédagogiques et l'essor des cours à distance, blended learning ou autre classe inversée, avec la multiplication des outils de communication synchrones et asynchrones, le temps ne se conçoit plus de la même manière dans les nombreuses formes de dispositifs hybrides (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton, & Mancuso, 2014). Il est ainsi possible de s'inscrire et de démarrer à n'importe quel moment certaines formations à distance, de valider un cours lorsque cela semble le plus opportun à l'apprenant, de s'octroyer du temps supplémentaire pour certains apprentissages ou certaines tâches ou encore de rendre un travail voire de recevoir un feedback hors des temporalités habituelles.

Mais bien que pouvant potentiellement offrir plus de liberté et de flexibilité, il arrive également que ces dispositifs représentent des occasions de se perdre ou d'abandonner comme il est fréquemment constaté dans les MOOC, que l'ingénierie n'offre que peu de choix à l'apprenant ou encore qu'elle lui impose une temporalité très contraignante. Dans ces cas, la dimension chronophage de l'appropriation des technologies nécessaires au suivi de certains cours (Audet, 2012) ajoutent encore une difficulté.

Ce symposium s'intéresse au rôle que jouent les modalités d'évaluation dans ces dispositifs de formation en régime numérique ainsi qu'à l'influence qu'elle a sur les diverses temporalités, particulièrement entre le mésotemporel institutionnel du dispositif de formation et le microtemporel propre à chaque individu (Roquet, 2013, p. 14).

Souvent avancé comme une plus-value des dispositifs hybrides, les dimensions spatiales et temporelles plus souples peuvent faciliter l'individualisation des parcours de formation. Mais cette individualisation est-elle compatible avec une certaine standardisation des temps et des formes d'évaluation ? Comment la temporalité propre à l'évaluation permet-elle l'exploitation par les acteurs de ces instants bachelardiens qui nourrissent leur connaissance en développement (Roger, 2013, p. 168) ? Quel effet l'évaluation sous toutes ses formes produit-elle en terme d'apprentissage dans ces dispositifs ? Dans quelle mesure fait-elle plutôt partie du temps qui s'impose, du temps enfermant ou au contraire du temps qui orchestre et permet de combiner les temps pluriels (Grossin, 1996) ? Parce que nous le voyons bien, entre le temps de la formation, le temps de l'apprentissage, le temps de l'évaluation, le temps de l'institution, le temps privé, difficile de permettre à l'apprenant de rester maître de son temps, difficile de lui éviter la schizo-chronie qui le guette. (Pineau, 2000)

La première communication nous invitera à changer notre manière de penser les temporalités en considérant celle de l'apprentissage-transformateur comme centrale dans les parcours de formation. Les cinq communications suivantes présenteront des dispositifs de formation en régime numérique et interrogeront le rôle de la temporalité de l'évaluation sur 1) les ingénieries de formations (axe 2) ainsi que sur 2) le développement professionnel et les apprentissages des personnes en formations (axe 4). A travers ces six interventions, une tension entre les temporalités de l'évaluation institutionnelle et celles du processus formatif est également mise en évidence.

Bibliographie

Audet, L. (2012). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9 (3), 313-330.

Cottier, P., & Lanéelle, X. (2016). Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*. Consulté à l'adresse <https://dms.revues.org/1168>

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, (e-301), 55-74.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos : Diffusion Economica.

Roger, L. (2013). La complexe gestion des espaces-temps dans la formation à l'enseignement. In P. Roquet, M. J. Gonçalves, L. Roger, & A. P. Viana-Caetano (éd.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 163-176). Paris : L'Harmattan.

Roquet, P. (2013). Temporalités et temps vécus. In P. Roquet, M. J. Gonçalves, L. Roger, & A. P. Viana-Caetano (éd.), *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives* (p. 11-21). Paris : L'Harmattan.

Mots clés : formation en régime numérique, temporalités, modalités d'évaluation

L'évaluation comme analyseur de la fonction des temporalités dans les parcours de professionnalisation

Philippe Maubant, Lucie Roger

Le développement de parcours de professionnalisation dans un contexte de formation professionnelle est intimement lié à la question des temps et des espaces (Roger, 2015). Des recherches scientifiques (Durand, 2012) et des formations de formateurs (Boudjaoui et Leclerc, 2014) ont proposé de mettre à jour le meilleur usage pédagogique des temps et des espaces, en particulier en formation des adultes. Or, force est de constater que ces réalisations heuristiques et pédagogiques se heurtent à une conception linéaire et continue des temps sociaux. Dès lors, les temporalités de la formation sont pensées comme des marqueurs d'un parcours de vie, au même titre que les temporalités scolaires ou les temporalités du travail ou de l'activité. Nous proposons une autre approche des temporalités en inscrivant celles-ci dans le paradigme de l'apprentissage-transformateur (Alhadef-Jones, 2014). En effet, recourir à ce paradigme nous conduit à souligner les distinctions entre temps culturel et temps vécu.

Le temps culturel est le temps socialement organisé. Il est planifié, structuré. C'est le temps connu, comme les horaires de travail ou les horaires de classe. C'est aussi le temps donné pour la remise d'un rapport ou la réalisation d'une tâche. Ce temps culturel intéresse les gestionnaires de formation ou d'entreprise. Le temps culturel s'inscrit dans une planification des tâches. Le gestionnaire considérera qu'une tâche est réussie si elle est exécutée dans un temps donné. Dans cette perspective, les évaluations se déroulent selon une durée déterminée, encadrées par un début et une fin. L'évalué, qui ne remet pas un travail à la date indiquée, se verra pénalisé. Le temps est donc un élément central de l'évaluation, comme politique, comme dispositif et comme processus. Le temps culturel intéresse les chercheurs en mesure et évaluation. Il intéresse aussi les formateurs qui prodigueront des conseils pour mieux gérer le temps, à l'instar des conseillers en ressources humaines. C'est enfin ce temps culturel qui se trouve étudié dans les différentes ingénieries de formation et tout particulièrement dans l'ingénierie des formations par alternance.

Le temps vécu, quant à lui, peut être considéré comme « l'autre temps », le temps du sujet. Ce temps vécu est peu identifié. Il semble moins susciter l'intérêt des décideurs et les ambitions heuristiques des chercheurs. Or, nous proposons dans cette communication d'étudier ce temps vécu selon deux perspectives. La première nous encourage à interroger les perceptions du temps chez le sujet. Quand pense-t-il que le temps est trop long ? Et pourquoi ? Quelles sont les raisons qui peuvent le conduire à

penser que le temps lui manque ? Autrement dit, quelles sont les perceptions des différents temps vécus par le sujet, et chez le sujet. Ces perceptions du temps vécu nous semblent essentielles à prendre en compte dans une réflexion sur les dispositifs d'éducation et de formation à concevoir et à mettre en œuvre. Lorsque l'on tente de croiser des impératifs ou contraintes de formation, comme les procédures d'évaluation par exemple, et les temporalités de la formation, le plus souvent, c'est le temps culturel qui s'invite aux débats de l'ingénierie de formation. Or, convoquer le temps vécu, c'est se doter d'indicateurs et d'analyseurs de l'apprentissage du sujet en formation. Ceci nous semble tout particulièrement pertinent à étudier dans le contexte des formations par alternance (Maubant, 2013). Nous proposons aussi d'étudier le temps vécu selon une seconde perspective, celle des apprentissages, sans nécessairement restreindre cette dimension aux apprentissages formels en contexte scolaire. Nous sollicitons ici une conception d'un apprentissage transformateur, qui vise à échapper au temps culturel et qui propose de penser autrement les temporalités de la formation (Roquet et al., 2013). C'est ici que les concepts de rythmes et d'alternance seront redéfinis en tentant de leur attribuer d'autres fonctions que celles imposées par le temps culturel. Interroger et mettre en tension les temps culturels et les temps vécus nous semble donc indispensable pour repenser les principales problématiques constitutives de situations formatives, formelles et informelles : l'apprentissage et l'évaluation. En convoquant ces termes, nous faisons le choix de nous situer dans une approche renouvelée des théories de l'apprentissage et de l'évaluation.

Dès lors, considérer l'apprentissage-transformateur comme finalité des parcours de professionnalisation nous invite à penser autrement les temporalités de la formation, notamment en considérant que les temps évaluatifs constituent des occasions de débattre de l'usage des temps culturels et des temps vécus à des fins de transformation du sujet. Cette communication vise à répondre aux questions suivantes : 1. Quels statuts et quelles fonctions accorder aux temporalités dans l'accompagnement de parcours de professionnalisation ? 2. À quelles conditions considérer les pratiques évaluatives comme des occasions de débattre des différentes temporalités pensées et/ou vécues en formation ? 3. Comment faire de l'évaluation des situations de mise en dialogue des temps et des situations expérimentées ?

Bibliographie

Alhadeff-Jones, M. (2014). Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la recherche en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 198,141-154.

Boudjaoui, M., Leclercq, C. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-40.

Durand, M., Bourgeois, É. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roger, L. (2015). Contribution bachelardienne à la conception d'une alternance des savoirs et des temps de formation pour l'apprentissage professionnel des enseignants (p. 27-41). Dans L. Roger. *Mise en œuvre de la professionnalisation en enseignement supérieur : alternance–e-learning et parcours*. Nîmes : Éditions Champ Social.

Roquet, P., Goncalves, M.-J., Roger, L., Viana-Caetano, A.P. (2013). *Temps, temporalités et complexité dans les activités*. Paris : L'Harmattan

Mots clés : Temps culturel, temps vécu, évaluation, alternance

Formation clinique et évaluation dans un dispositif en e-learning, quel compromis ?

Brigitte Charrier, Laure Lafage

Nous sommes deux enseignantes qui avons dispensé, à des périodes différentes, le même enseignement auprès d'étudiants de L3 en Sciences de l'éducation, à l'université de Paris Ouest Nanterre la Défense, chacune dans un premier temps en présentiel, puis en e-learning. Cet enseignement intitulé «Approche clinique de la relation éducative» vise l'étude des processus psychiques inconscients qui sont à l'œuvre

entre les protagonistes de la relation éducative. Cette étude est médiatisée par la réalisation et l'analyse, en trinômes, d'un entretien clinique de recherche effectué auprès d'un professionnel de l'éducation. Le travail se déroule en quatre étapes : tout d'abord, l'enseignant sollicite chaque étudiant pour qu'il écrive un souvenir scolaire et mette en lien ce souvenir avec son parcours scolaire, universitaire ou professionnel. Dans un deuxième temps, l'enseignant introduit des apports théoriques sur la démarche clinique et la méthodologie de l'entretien clinique de recherche. Puis, il supervise la formation de trinômes d'étudiants et les accompagne pour la réalisation et l'analyse de l'entretien clinique de recherche. Au vu de ce déroulé, on peut constater que, pour les étudiants, alternent des temps de réflexion individuelle, suivis de l'écriture de leurs commentaires sur les forums partagés, avec des temps de travaux de groupe. Les étudiants ont l'obligation, à des échéances fixes, de donner à lire quelque chose de leur propre compréhension des consignes de travail et ainsi d'alimenter la réflexion commune sur les textes lus. À l'occasion de ce travail, les étudiants vont consolider des connaissances théoriques et méthodologiques relatives à la démarche clinique d'orientation psychanalytique et seront sollicités pour un travail d'élaboration de leur rapport à l'acte éducatif. Ils doivent en rendre compte en rédigeant un dossier groupal qui sera évalué par une note commune. Ces modalités de travail sont communes aux deux dispositifs présentiel et e-learning, mais les modalités d'évaluation diffèrent : les étudiants suivant le cours en e-learning sont soumis à une évaluation supplémentaire individuelle qui compte pour un tiers de la note finale. Cette différenciation, qui répond à une demande de l'institution (visant à vérifier l'identité effective des étudiants) constitue le point de départ de notre questionnement quant aux particularités de l'évaluation de cet enseignement en e-learning. La question de l'évaluation comme synchroniseur de différentes temporalités, dans la formation que nous dispensons, prend tout son sens du fait de la spécificité de l'accompagnement que nous proposons aux étudiants dans ce cadre de régime numérique. L'absence de contacts visuels et la distance entre les protagonistes (Aubert & Haroche, 2011), l'asynchronie des échanges écrits par le biais de forums (Dieumegard et al, 2006), le jeu de présence/absence du formateur (Rinaudo, 2011), la temporalité du processus formatif (Charrier, Lerner, 2011) constituent quelques-unes des caractéristiques de l'enseignement à distance qui ont déjà alimenté la réflexion des chercheurs. En ce qui concerne plus spécifiquement l'approche clinique, L. Lafage (2015) a montré que l'accompagnement des étudiants est plus marqué en e-learning qu'en présentiel, par un affichage plus précis des attentes de l'enseignant (calendrier de remises des travaux, devoirs écrits intermédiaires, commentaires de lectures sur les forums) et par des retours programmés de sa part sur ces divers travaux. Ce suivi attentif des étudiants conduit à une individualisation de l'enseignement (Dieumegard et al, 2005) qui infléchit les pratiques de l'évaluation du dispositif en e-learning. En effet, bien que nécessaire, la prise en compte, dans l'évaluation finale de l'enseignement, des différents travaux individuels intermédiaires introduit une contradiction avec l'objectif de formation clinique groupale qui se concrétise par la réalisation d'un dossier en trinômes. Ces constats nous ont conduites à formuler une hypothèse quant à la posture du formateur qui doit soutenir une forme de compromis pour composer avec différentes temporalités : celle de l'individu et du groupe, celle du temps institutionnel et celle du temps des élaborations psychiques propres à la démarche clinique. Pour approfondir cette idée, au plan méthodologique, notre étude s'appuiera, sur l'analyse, selon une approche clinique, de nos évaluations de quelques travaux d'étudiants ayant suivi notre enseignement en e-learning. Nous inscrivons notre questionnement de recherche dans le cadre de références théoriques et conceptuelles de la démarche clinique en sciences humaines (Revault d'Allonnes, 1989), ce qui signifie que nous ne ferons pas l'économie de l'élaboration de nos implications, de notre propre rapport à l'évaluation, de nos regards croisés sur nos évaluations respectives et sur les mouvements contre-transférentiels qu'elles ont suscités. Nos échanges nous ont permis de constater que nos évaluations portaient sur différents plans que l'on ne peut pas évaluer au même titre. Ainsi, le respect et la compréhension de la méthodologie de la démarche clinique, l'acquisition de connaissances théoriques relatives à des conceptualisations psychanalytiques, la production d'un écrit académique selon les normes universitaires requises, réalisent les critères sur lesquels porte l'évaluation selon des éléments objectivables, pouvant donc donner lieu à une évaluation précise. En revanche, ce qui relève du processus d'élaboration du rapport de l'étudiant à l'acte éducatif, à la relation enseignant/enseigné, à la place qu'il a pris dans le

trinôme et le rôle qu'il y a tenu, sont des dimensions prises en compte de manière subjective par l'enseignant pour apprécier le chemin parcouru par l'étudiant. Ce processus engagé dépasse le cadre temporel de la formation et ne se prête pas à une évaluation formelle.

Nous dirons comment nous avons ressenti ces différentes tensions entre évaluations individuelles et groupales, évaluations objectives et subjectives, et comment en les reliant à la manière dont nous avons nous-mêmes vécu les évaluations lors de nos cursus scolaires et universitaires, et en les reliant à quelques travaux cliniques en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 2001), nous pouvons interroger la posture de l'enseignant en situation d'évaluation dans un dispositif d'enseignement à distance. Nous nous référerons, en la transposant à la situation pédagogique, à la notion de «contrat narcissique» telle qu'elle est développée par Piera Aulagnier (1975) pour tenter de théoriser ce qui peut être à l'œuvre pour l'enseignant dans son rapport à l'étudiant et en quoi la temporalité qu'il instaure par ses pratiques de l'évaluation revêt une dimension structurante pour le formé.

Bibliographie

- Aubert, N., & Haroche, C. (2011). Les tyrannies de la visibilité. Être visible pour exister ? Toulouse : ERES.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Charrier, B., & Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance. Distances et savoirs, 9 (2), 419-443.
- Dieumegard G. et al., (2006). L'organisation de l'activité d'étude en e-formation, La difficile synchronisation des acteurs, Distances et savoirs, vol. 4, n°2, p. 201-222.
- Dieumegard G., Durand M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature, Savoirs, 1, n° 7, p. 93-109.
- Lafage L. (2015). «La coopération entre étudiants favorisée par un accompagnement clinique dans le cadre d'un enseignement en e-learning». Coopérer ? Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM, Paris, juillet 2015.
- Aulagnier P. (1975). La violence de l'interprétation. Paris : PUF
- Revault d'Allonnes C., (dir.), La démarche clinique en sciences humaines, Paris, Dunod, 1989.
- Rinaudo, J.-L. (2011). TIC, éducation et psychanalyse. Paris : L'Harmattan

Mots clés : évaluation, approche clinique, e-learning

La temporalité « molle » et la gestion des interactions dans le cadre des cours de Lectures dirigées aux cycles supérieurs. Piège pour l'étudiant, pour l'enseignant ou pour les deux ? François Larose, Vincent Grenon, Johanne Bédard, Charles Allard-Martin

Éléments de contexte et problématique

Dans un contexte de restrictions financières continue et de sous-financement chronique depuis une décennie, le réseau universitaire québécois se tourne résolument vers une perspective de marchandisation de la formation dans une perspective de globalisation (Hugues, 2008; Martin, 2016; Parchemal, 2013). Dans ce contexte général, les institutions font l'économie, de façon croissante, de l'offre de cours de fondements au bénéfice d'une amplification de l'incidence et de l'importance de structures de cours "individualisés", centrés sur l'objet particulier propre à la démarche de recherche des étudiants de second et de troisième cycles. Ainsi, les programmes de master (M.A.) et de doctorat (Ph.D.) offerts par les universités du réseau francophone québécois intègrent une proportion variable d'unités de "travaux dirigés" ou de "lectures dirigées". Ces formations se fondent généralement sur l'adoption d'un plan de cours individualisé, le démarrage de l'activité pouvant se réaliser au moment jugé opportun par l'étudiant et sa direction. Dans certains cas, comme ce l'est dans le cadre du programme de doctorat (Ph.D.) en éducation de l'Université de Sherbrooke, la contrainte de durée maximale peut s'étaler sur deux semestres (huit mois). La majeure partie ou la totalité des interactions qui s'y déploient se réalisent en contexte virtuel, synchrone ou asynchrone.

La documentation scientifique souligne qu'en contexte de formation à distance (FAD) aux études supérieures, la qualité des apprentissages réalisés est étroitement associée à celle des interactions personnalisées entre formateur et formé ainsi qu'à leur fréquence (Jaggars et Xu, 2016). Le choix de la méthode, de la forme et du rythme des "retours évaluatifs" associé à la personnalisation des modes d'interaction affecte directement la rétention, la persévérance et le succès des étudiants engagés dans ce type de formation (Hall, 2015). La capacité de maintenir des structures d'interaction variées et soutenues simultanément entre pairs et entre formateurs et formés joue un rôle équivalent lorsque les structures de cours en contexte virtuel sont plus classiques (Aghaee et Keller, 2016; Poe et Stassen, 2002; Schunk, 2012). En fait, peu importe le format de la formation médiée, la forme évaluative soutient et structure l'interaction entre formateur et formé alors que la régularité et la nature dialogique de l'interaction est considérée à la fois en tant que condition de réalisation des apprentissages, de maintien de la motivation et de contexte favorisant la construction de compétences situées chez l'étudiant (Ekwunife-Orakwue et Teng, 2014; Hall, 2015). On peut considérer que ces éléments structurent la temporalité à l'intérieur d'une formation de type mentorale comme c'est le cas ici (travaux dirigés) et qu'ils jouent un rôle important dans la formation d'une continuité dialogique ou, au contraire de séquences discontinues, aléatoires, de l'interaction entre formateur et formé.

Problème et questions de recherches

On peut se questionner sur la qualité des apprentissages qui s'y réalisent tout comme sur l'impact d'une temporalité variable, voire incertaine, qui caractérise ce type de trajectoire de "formation". Dans le cas où ces formations demeurent essentiellement marquées au sceau de l'interaction virtuelle, le maintien de la motivation du formé est souvent marqué par l'évidence du lien perçu entre l'objet du cours et le thème de la recherche de l'étudiant. Quel est l'impact de cette forme d'organisation des apprentissages sur la motivation de l'apprenant, sur sa capacité à gérer la temporalité d'une séquence se développant hors d'une séquence temporelle fixe? Quel est le rôle particulier des pratiques évaluatives et des interactions entre formateur et formé à cet égard et quel impact l'absence d'interactions formelles entre pairs peut-il y jouer?

Méthodologie et résultats annoncés

Dans cette communication, nous ferons état des résultats d'une étude exploratoire réalisée auprès d'un échantillon de convenance de 25 étudiants de 2^{ième} et de 3^{ième} cycles de l'Université de Sherbrooke ayant vécu des contextes de formation peu structurée au plan séquentiel et temporel dans le cadre de travaux dirigés. Nous baserons notre argumentaire sur les résultats d'une analyse lexicométrique du discours généré lors d'entrevues semi-structurées individuelles réalisées auprès des sujets (Lebart et Salem, 1994; Lebart, 2012). Nous y ferons état des communalités des représentations à l'égard des finalités, de la forme et des écueils rencontrés lors de la réalisation de travaux dirigés où les interactions se sont réalisées essentiellement en format virtuel. Le rythme des interactions, leur nature, leur format (par courriel ou via certains médias tels Skype), la qualité et la complétude de la rétroaction en contexte d'évaluation en forment la dimension principale. L'impact de ces rétroactions sur la représentation d'une temporalité molle et la capacité d'acquisition d'une forme d'autonomie dans l'organisation du travail de l'apprenant y sera souligné.

Références

- Aghaee, N. et Keller, C. (2016). ICT-supported peer interaction among learners in Bachelor's and Master's thesis courses. *Computers & Education*, 94(2), 276-297.
- Ekwunife-Orakwue, K.C.V et Teng, T.-L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78(4), 414-427.
- Hall, B. M. (2015). Intersubjectivity and educational technology. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, W. Savenye et M. Wang (Dir.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology* (pp. 425-427). Thousand

Oaks, Ca : Sage Publications.

Hugues, J.C. (2008). Challenging the research teaching divide. *Education Canada*, 48(1), 52-57.

Jaggars, S.S. et Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95(2), 270-284.

Lebart, L. (2012). L'articulation entre exploration et inférence en analyse statistique de textes. Liège : JADT/Université de Liège. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Conferenciers-invites/Lebart,%20Ludovic%20-%20L'articulation%20entre%20exploration%20et%20inference.pdf>

Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod. <http://www.dtmvic.com/ST.html>

Martin, E. (2016). L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur. Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Parchemal, B. (2013). *Le Conseil des universités : Réforme managériale et soumission des universités à la concurrence internationale*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.

Poe, M. et Stassen, M.L.A. (Dir.) (2002). *Teaching and learning online: Communication, community, and assessment*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston, MA: Parson (6ème édition)

Mots clés : temporalité « molle », évaluation formative, marchandisation de la formation

Les temporalités vécues dans une formation hybride. Entre liberté et contrainte, où se trouvent les moments d'apprentissage ?

Christophe Gremion, Marjorie Troxler

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) est en charge de la formation initiale des enseignants pour les écoles professionnelles de Suisse. Les personnes qui fréquentent cette institution sont experts reconnus dans leur métier qui se voient confier l'enseignement de leurs branches professionnelles, au minimum à un taux de 50% de leur temps de travail, auprès d'apprentis de 16 à 25 ans en général. Pour apprendre ce nouveau métier qu'est celui d'enseignant, ils viennent suivre dans cette école une formation pédagogique en cours d'emploi, généralement au rythme d'une journée par semaine durant trois années.

Comme partout en Suisse et dans bon nombre de pays européens et nord-américains, la formation des enseignants vise la professionnalisation des individus et du métier lui-même. Ce mouvement implique entre autres le développement de l'autonomie des acteurs. Cette autonomie est nécessaire puisqu'une profession se distingue justement d'un métier de par la nature non routinière et complexe des tâches qu'elle propose aux acteurs (Lemosse, 1989), mais elle leur impose, en contre partie, également de plus grandes responsabilités individuelles. Pour atteindre cette finalité, l'alternance entre lieu de formation et lieu de travail ainsi que le développement de la posture réflexive (Roquet, 2012) face à sa propre activité sont régulièrement convoquées dans les ingénieries de formation.

Mais les formes de l'alternance ne se ressemblent pas toutes, et ces différentes ingénieries n'offrent pas les mêmes possibilités d'exploiter les occasions d'apprendre de l'expérience (Lambelet, 2010; Pineau, 2000, p. 155-158). Ainsi, entre le brouillage qui fait se concurrencer les espaces-temps de formation, le clivage qui les fait se succéder sans lien ou l'alliage qui leur permet d'entrer en résonance, les chances de voir l'alternance permettre des liens entre les situations de travail et les situations de formation ne sont pas égales. Entre les temps pluriels collectifs ou individuels, ces temps qui enferment ou qui orchestrent, l'acteur n'aura pas toujours la possibilité d'exploiter au mieux les occasions d'apprendre et s'expose même parfois à un risque de schizochronie (Pineau, 2000; Stumpf & Sonntag, 2009). Dans ce contexte tout à fait fréquent et qui n'est malheureusement pas le monopole de cette institution, il est légitime de se questionner sur les temporalités des formations professionnalisantes. Quels synchroniseurs utiliser et comment orchestrer les temps pour favoriser l'acte d'apprendre et la professionnalisation (Maubant, 2013; Pineau, 2000) ? Ces questions sont au centre de cette communication.

Pour le savoir, nous nous sommes intéressés à deux modules de formation dont les ingénieries hybrides,

alternant cours présentiels et formation à distance, se ressemblent grandement. Ces dispositifs représentent 150 heures de formation. 24 heures de cours se déroulent en présentiel, dans l'école. 32 heures sont des travaux de groupes dont l'organisation, au niveau des espaces spatio-temporels, est de la responsabilité des étudiants. Enfin, un peu plus de 90 heures sont à disposition pour du travail personnel et de l'accompagnement assumé, à distance, par le formateur. Ces trois formes de travail s'articulent ainsi selon des modalités très différentes. Les cours présentiels, qui représentent trois journées, se dispensent dans l'école de Lausanne, unique centre de formation pour toute la Suisse romande. Les activités de groupe, environ quatre journées, imposent à leurs trois membres de trouver des moments et des lieux de rencontres communs. Le travail personnel quant à lui est géré individuellement, mais certaines échéances ont un impact sur le rythme de travail des acteurs et des groupes. Ces modalités très souples ont été choisies pour permettre de mieux concilier vie professionnelle, vie privée et vie de formation, pour diminuer le temps de déplacement pour les cours présentiels, pour respecter le rythme d'apprentissage de chacun... Un mois après la fin du module, un dossier écrit, de type «portfolio» doit être déposé pour valider le cours. Cet élément est géré par le règlement d'étude et n'est que peu négociable.

Cette recherche s'intéresse à l'adéquation entre les rythmes institutionnels de la formation et de l'évaluation d'une part et les rythmes de vie, de travail et surtout d'apprentissage de ces adultes en formation en cours d'emploi d'autre part. Sur la base d'une vingtaine d'entretiens d'explicitation, nous cherchons notamment à répondre aux questions suivantes :

- Les libertés temporelles offertes dans ce cours sont-elles vécues comme des opportunités de respecter ses propres temps pluriels ou se vivent-elles comme du temps enfermant et déstabilisant par manque de cadre temporel institutionnel ?
- Quelles modalités spatio-temporelles semblent provoquer le plus de ces instants féconds source d'apprentissages professionnels (Maubant, 2013)?
- Quelles conditions proposer pour favoriser la transformation de l'expérience en situation professionnalisante?
- Quel rôle joue l'évaluation dans ce dispositif, facilite-t-elle l'auto-organisation ou, au contraire, ajoute-t-elle à l'hétéro-organisation d'un système d'alternance par trop hétéro-rythmé (Pineau, 2000)?

Bibliographie

Lambelet, D. (2010). L'alternance en formation : quelles conjugaisons des temps? *Education permanente*, (4), 20-21.

Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, (6), 55-66.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos : Diffusion Economica.

Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. In D. Demazière, P. Roquet, & R. Wittorski (éd.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). Paris : L'Harmattan.

Stumpf, A., & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 177-191

Mots clés : alternance, temporalités, apprentissage

L'évaluation : un régulateur de l'activité des étudiants ou un synchronisateur des temps pluriels ?

Najoua Mohib

L'Université de Strasbourg propose depuis 3 ans un Master en sciences de l'éducation, intitulé Conception Formation, Technologie (CFT), qui vise à former des innovateurs et des leaders en éducation grâce à une démarche d'apprentissage transformationnel au sens de Mezirow (2009). Chaque année, des expérimentations pédagogiques sont menées en vue d'améliorer la qualité de la formation et surtout d'insuffler un esprit d'innovation tant du côté de l'équipe pédagogique que du côté des étudiants. Parmi les nombreuses originalités du programme (séances de créativité, classe inversée, coaching émotionnel, voyage d'étude, etc...), un dispositif innovant a été mis en place en vue de favoriser le développement des compétences en gestion de projet. Organisé en deux temps, ce dispositif associe des temporalités très différentes. Au premier semestre, les étudiants participent au MOOC «gestion de projet» développé à l'Ecole Centrale de Lille. Ils sont ensuite invités à concevoir, au cours du second semestre, un projet innovant (Projet Innovation Conception–PIC) pour le compte d'un commanditaire et bénéficient d'un accompagnement sous la forme d'un tutorat assuré par un expert.

Nous rendons compte ici d'une partie des résultats obtenus à l'occasion d'une étude d'usage qui mesure les effets de ce dispositif sur le sentiment de compétence en gestion de projet chez les étudiants du Master CFT.

L'observation a consisté en la passation d'un questionnaire d'auto-évaluation de 29 items à trois moments dans l'année : avant le démarrage du MOOC, après la validation du MOOC et au cours de la conduite du projet. Les items du questionnaire s'organisent en trois thèmes (gestion managériale, gestion technique et gestion des moyens), qui correspondent aux micro-compétences de la gestion de projet attendues à l'issue de la formation. La triple passation a été complétée par des entretiens semi-directifs menés auprès des étudiants de la promotion qui ont participé à l'ensemble des activités prévues par le dispositif (n = 10). Le guide d'entretien comprend trois parties. La première partie a été élaborée à partir du modèle de Bandura (2003) qui suggère que le sentiment d'efficacité personnelle est influencé par quatre sources d'information: les expériences actives de maîtrise (succès, échecs), l'expérience vicariante (comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-backs, retours) et les états physiologiques et émotionnels. Seules les trois premières dimensions sont présentes dans l'instrument de collecte des données. La deuxième partie du guide renvoie à des questions portant sur les modalités d'évaluation du dispositif sous l'hypothèse qu'elles joueraient un rôle de régulateur de l'activité. La troisième partie invite les étudiants à s'exprimer sur la manière dont ils se sont auto-évalués.

Les données récoltées par le biais du questionnaire ont d'abord été représentées sous la forme d'un graphique en radar avant de faire l'objet d'un traitement statistique dit de «clustering». Cette technique, inspirée de (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2013) a permis de mettre en évidence trois profils d'étudiants sur la base de leur perceptions de leurs compétences en gestion de projet : les intermédiaires, les confirmés et les experts. Ces dénominations rendent compte de la tendance générale qui se dégage pour chaque groupe d'étudiants à l'issue de la triple passation. Reste à vérifier si les entretiens confirment les classes obtenus par le traitement statistique.

Les entretiens nous intéressent plus spécifiquement ici, dans la mesure où ils sont directement liés à la thématique de ce symposium consacré au rôle de l'évaluation dans les formations en régime numérique. Pour rappel, le dispositif sur lequel porte notre étude, combine des modalités d'enseignement à distance (MOOC) et en présentiel (PIC). Chaque module de formation prévoit une évaluation spécifique qui donne lieu à une note individuelle. Pour valider le MOOC, les étudiants doivent, chaque semaine, répondre individuellement à des questionnaires et réaliser des travaux autour d'une étude de cas. Un examen final est organisé à l'issue du parcours de formation. L'ensemble des activités repose sur l'évaluation par les pairs. En ce qui concerne le PIC, les étudiants sont regroupés dans des équipes et doivent présenter collectivement à mi-parcours les résultats de leur travail, remettre des livrables ainsi qu'un dossier de présentation de leur projet. Les modalités d'évaluation sont variées et intègrent des pratiques d'hétéro-

évaluation (commanditaire, pairs, tuteur, jury, enseignant) et d'auto-évaluation. La note finale reste individuelle mais comprend des notes collectives liées au travail du groupe.

Comment les étudiants se sont-ils organisés pour réaliser leurs différentes activités ? Dans quelle mesure les modalités d'évaluation ont-elles influencé leur organisation du travail ? Ce qui ressort, en premier lieu de notre analyse, c'est la distinction forte entre le temps individuel et le temps collectif que font tous les étudiants interrogés. Le temps individuel renvoie aux moments où l'étudiant réalise seul une activité tandis que le temps collectif concerne plutôt les moments de réalisations avec les pairs.

Ces temporalités correspondent, bien entendu, aux modalités pédagogiques et organisationnelles propres à chaque module. Ce qui est intéressant dans cette étude est que l'évaluation et son caractère synchroniseur se manifestent différemment selon le régime de formation (numérique ou non). Dans le cas du MOOC, l'évaluation joue clairement un rôle de synchroniseur des temporalités individuelles et institutionnelles (imposé par le dispositif) et surtout conduit les étudiants à développer sciemment des stratégies pour être efficace. L'activité des étudiants est régulière. Le temps collectif n'est pas pour autant absent mais les autres assurent plutôt une fonction de soutien. Concernant le PIC, c'est le temps collectif qui régule l'organisation du travail des étudiants. Ici, l'activité semble irrégulière et s'articule autour de plusieurs temporalités : individuelles, institutionnelles et personnelles. «C'est plus créatif mais moins efficient» pour reprendre un des étudiants interviewés.

Au fond, l'hybridation du dispositif montre que c'est le rythme de l'évaluation qui influence l'activité des étudiants et favorise l'élaboration de stratégies pour réussir. Dans une perspective d'ingénierie de formation, la question centrale est de savoir comment faire en sorte que l'évaluation soit mise au service du développement professionnel visé par le dispositif ?

Bibliographie

- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- De Stercke, J., Temperman G. et De Lièvre, B. (2013). Une typologie des professeurs entrants. *Education & Formation*, e299, 78-91.
- Mezirow, J. and Associates (2000). *Learning as transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass

Mots clés : Mooc, temps individuel et collectif, activité

Session 1 - Atelier 1.6

Mercredi 25 janvier 2017 – 11h00-12h30

La co-évaluation, levier de formation ? Le cas de la lecture oralisée en classe de CE1

Fadila Achir-Dormoy, Mathilde Musard

Les recherches sur l'évaluation sont souvent éloignées de la réalité des classes et privilégient la dimension certificative au détriment de la dimension formative. Pour Marcel (2011), l'évaluation « n'est plus au service de la formation mais elle devient l'objectif de la formation » (p. 9). Il semble alors urgent de questionner l'évaluation formative en tant que levier pour la formation, en considérant les processus évaluatifs en lien avec les processus curriculaires. En effet, savoir évaluer pour réguler des apprentissages est une compétence essentielle qui devrait être inscrite dans toute formation (Talbot, 2009). Mais comment former les jeunes élèves à utiliser des grilles d'évaluation ? Comment leur donner les moyens d'analyser leurs productions pour réguler leur apprentissage ? En somme, comment faire de l'évaluation un levier pour l'élève dans sa formation ? On s'intéresse dans cette étude à une situation de co-évaluation dans une classe de CE1 en lecture oralisée. Cette activité n'est généralement pas un domaine d'apprentissage, mais plus souvent un moyen pour l'enseignant de pratiquer une évaluation sommative du niveau de lecture de ses élèves (Goigoux, 2007). Nous avons choisi cette activité, familière à tous les élèves

et fortement inscrite dans l'habitus enseignant, afin de pouvoir impliquer ceux-ci dans un protocole où la co-évaluation, est menée à partir d'échanges entre l'enseignant et les élèves d'abord, puis d'élève à élève. Le corpus est constitué de 8 enregistrements de 2 à 6 minutes de 6 élèves différents (3 forts, 3 faibles) ; ceux-ci ont été réalisés sur les quatre dernières séances de lecture oralisée. Les premiers enregistrements n'ont pas été exploités car les élèves ont eu besoin de temps pour s'appropriier les critères d'observation co-construits en classe. Le choix a été fait de guider fortement les élèves lors des premières séances pour les aider à se co-observer de manière bienveillante. Les séances ont été enregistrées les matins dans le temps imparti à la lecture. La classe est composée de 17 CE1 et de 6 CP. Seuls les CE1 ont participé au protocole. L'analyse de chaque lecture oralisée s'opère en grand groupe et la participation des élèves se fait sur la base du volontariat. C'est l'élève qui a fait la lecture qui donne la parole aux camarades qui le demandent en alternant fille-garçon et sans choisir deux fois le même élève. Les interactions langagières sont étudiées dans le cadre de la co-évaluation et à ce titre, nous avons construit a posteriori une grille d'analyse à partir des actes de langage des élèves (Searle, 1972). Les catégories choisies sont les suivantes : les jugements, les opinions ou points de vue personnels, les descriptions, les explications, les suggestions au conditionnel, les injonctions, et une catégorie 'autres'.

Les résultats montrent des évolutions notables pour les élèves observés. Une capacité d'écoute s'est développée dans le temps, ce qui est significatif d'un progrès langagier (Nonnon, 2005). Certains élèves ont montré une forte empathie vis-à-vis de leurs camarades (*on coupe souvent les mots quand on a le trac. On n'a plus envie de parler...*). Les explications et les descriptions ont peu à peu complété les jugements et les injonctions (« *Moi j'pense qu'il a été assez étonné...* », « *J'ressens un peu comme L., heu pour la colère heu, quand t'as tapé du pied* »). Plus précisément, on observe que ce sont les explications et les suggestions au conditionnel qui augmentent le plus significativement passant respectivement de 12,4% et 16,7% à 22,9% et 22,9% de la séance 7 à la séance 10 (pourcentages d'actes de langage). En revanche, les opinions personnelles restent faibles : 4,2% (séance 7) puis 5,7% (séance 10). Beaucoup d'élèves s'impliquent avec un taux de participation moyen de 53% (moyenne du nombre d'élève s'exprimant par séance). En observant l'évolution des interventions d'un élève en difficulté, on remarque que ses propos se situent d'abord dans une forme de jugement naïf en guise de clôture (*T'as pas lu trop vite, et pis heu... c'était bien*) puis évoluent vers un essai d'analyse en cours d'échange (*quand y'avait des points il fallait un petit peu reprendre ta voix et après tu peux remonter mais t'as pas coupé les mots*). D'autre part, l'évolution des critères d'observation à la demande des élèves est signe d'une bonne appropriation. Il est à noter que l'élargissement de la palette des critères est une des conditions pour pratiquer une évaluation formative (Nonnon, 2005). Les progrès en termes de lecture et d'expression orale sont observables en fin de protocole avec un engagement corporel souligné dans les verbatims.

Enfin, il est intéressant de noter que le statut de l'évaluation évolue : à la dernière séance, les critères viennent en soutien à l'apprentissage, pour guider l'entraînement à la lecture oralisée et non plus en système de sanction, ainsi que le propose une élève. « Le modèle d'évaluation devient outil de pilotage de l'action » (De Ketele Jean-Marie, 2008). Pour autant, le transfert de ces acquisitions n'est pas évident. En effet, savoir évaluer une lecture oralisée ne conduit pas directement l'élève à savoir évaluer un exercice de conjugaison par exemple. Ici, c'est la posture d'évaluateur, plus aisée à l'oral qu'à l'écrit, qui démystifie l'acte d'évaluer, et qui semble permettre aux élèves une expression de plus en plus autonome ainsi qu'un positionnement par rapport au passage lu. La compréhension manifestée par des choix d'interprétation étayés, habituellement abordée par le biais de questionnaires écrits pourrait donc trouver là un moyen didactique répondant à la nécessité de redonner une véritable place à l'oral (Goigoux, 2007). On peut également noter le développement d'attitudes de coopération, d'entraide et d'autonomie dans une analyse de plus en plus personnalisée. En définitive, il apparaît que l'entrée par la co-évaluation en lecture oralisée offre des opportunités d'apprentissage aux élèves en termes de contenus disciplinaires tout en ouvrant à de réels enjeux éducatifs. Il nous semble que l'évaluation devrait être plus systématiquement intégrée aux processus curriculaires, y compris du point de vue de la formation pour les enseignants (élaboration des dispositifs, gestion des interactions avec les élèves...).

Bibliographie

- De Ketele Jean-Marie, B. G. (2008). *Evaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : de boeck.
- Goigoux, L. (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. (INRP, Éd.) *repères*(35), pp. 185-206.
- Goigoux, L. e. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. (INRP, Éd.) *Repères*(36).
- Marcel, J.-F. (2011). Des interactions entre les processus curriculaires et les processus évaluatifs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(25), p. 9. Récupéré sur http://pum.univ-tlse2.fr/IMG/pdf/Editorial_DSEno25.pdf
- Nonnon, E. (2004). Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui*(8).
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage, essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.

Mots clés : évaluation formative, curriculum, lecture oralisée

La correction collective : des gestes professionnels à la professionnalité émergente

Yann Mercier-Brunel, Hélène Crocé-Spinelli

La correction collective est une pratique caractéristique en classe au collège. Intervenant après un exercice ou un devoir sur table, elle relève de gestes de gestes professionnels spécifiques (Jorro, 2002). Pourtant, on l'associe souvent à un genre professionnel (Clot, 1999), reposant sur un échange entre un élève corrigeant au tableau parfois avec ses camarades, toujours avec un enseignant qui veille, par ses commentaires, à ce qu'aucune erreur ni ambiguïté de subsiste. Mais la recherche s'est peu penchée sur l'évaluation-régulation interactive dans des dynamiques collectives (Mottier Lopez, 2015).

Nous proposons alors d'étudier un moment de correction collective lors d'un cours de mathématiques au collège. Cette étude peut alors d'effectuer selon nous à trois niveaux : celui des effets produits sur les élèves en ce qui concerne la régulation de leurs performances (Mercier-Brunel, 2016), celui des gestes professionnels de l'enseignant mobilisés (Crocé-Spinelli, 2014) et celui du développement professionnel de l'enseignant (Jorro, 2010).

Croiser trois cadres d'interprétation

Sur le plan des effets produits sur les élèves, nous nous proposons d'analyser les feedbacks de l'enseignante aux propositions des élèves (Hattie et Timperley, 2007 ; Crahay, 2007). Il s'agit de tenter de comprendre comment celle-ci se positionne dans les échanges et comment, par ses régulations, elle permet ou pas l'autorégulation des apprentissages par les élèves. Ces éléments sont intimement liés à l'objectif que l'élève s'est approprié, en termes de performance ou de maîtrise (Pintrich, 2000).

En ce qui concerne l'étude des gestes professionnels, nous nous proposons de décrire les mouvements corporels (Jorro, 2012) en situation pour tenter d'accéder à leur épaisseur sémiotique et symbolique. Il s'agira d'interroger, à partir de l'analyse des dimensions verbales et non verbales, si l'adresse, les valeurs et les conceptions de la situation de correction incarnées sont favorables à l'engagement des élèves dans des processus d'autorégulation. A partir des travaux qui ont montré l'intérêt de dispositifs collectifs ritualisés pour l'ajustement à l'activité des élèves (Bichi et Mercier-Brunel, 2016 ; Crocé-Spinelli, 2008) et face aux tensions et aux recherches d'équilibre inhérentes à l'activité de correction, nous nous centrerons sur la question suivante : en quoi les gestes de structuration et gestion, les formes d'interpellations, de questionnements et de relances favorisent l'ajustement (Jorro, 2012) nécessaire à l'autorégulation ?

Du point de vue de la professionnalité nous prendrons appui sur les travaux de Lantheaume (2013) et de Jorro (2011) pour interroger les acquis de professionnalité (ces « savoirs procéduraux en acte ») et les ressources individuelle et collective d'un groupe professionnel (Lantheaume, 2013). Dans un second temps sera interrogée la façon dont l'enseignante fait face aux imprévus de la situation, en termes de

« professionnalité émergente » (Jorro, 2011). L'étude des gestes professionnels donne la possibilité de déceler un repli sur une professionnalité héritée de pratiques évaluatives inscrites dans la forme scolaire traditionnelle mais également l'annonce d'une «incorporation en cours», et «d'une expertise à venir» (Jorro, 2011).

Analyses

Plusieurs élèves montrent des formes d'autorégulation relevant plutôt de la conformité à une posture attendue que d'une réelle autorégulation des apprentissages, sans doute à cause de certains feedback : signifier l'erreur, augmenter le codage (François, 1991) pour induire plus fortement la réponse (Jorro & Mercier-Brunel, 2011). Cela nous conduit à souligner qu'une mise en retrait de l'enseignante permet de développer les régulations entre les élèves, qui ici se déroulent à la marge. Cela confirme d'autres résultats du même type (Bichi et Mercier-Brunel, 2016). Il nous semble important de relever l'implication des élèves dans la régulation (Cosnefroy 2011), et le cadre bienveillant en évitant qu'un élève ne «sèche» longuement face à une question.

Enfin, un point essentiel réside dans l'organisation d'une séance de correction collective : la dévolution de la gestion de la correction à un élève nous semble intéressante, pour que l'enseignante puisse se mettre en retrait des échanges et proposer un étayage aux élèves en difficulté. Par ailleurs, au niveau de la mise en œuvre de l'autorégulation des apprentissages par les élèves, les phases de choix de la démarche à suivre paraissent plus intéressantes que son application.

Par ailleurs on observe une forte prise en compte de la diversité des élèves et une pluralité de dispositifs ritualisés. Si cette diversité d'appuis permet à l'enseignante de développer de nombreuses et diverses formes d'adaptations pédagogiques et d'étayage (réductions du degré de liberté, maintien de l'orientation...), elle ne favorise pas le développement des autorégulations. La gestion, «en étoile», des interactions (enseignante en position centrale adressant des questions fermées à la classe) s'avère entraver un possible développement de la dynamique d'interaction collective. L'enseignante apparaît interpellée dans sa professionnalité quand des élèves s'écartent des procédures ou comportements attendus. Elle y fait face grâce à des gestes «d'esquive provisoire». L'étude de ces gestes professionnels en fin de séance livre une ouverture sur la compréhension et la reconnaissance du cheminement de l'élève par l'enseignante. La cohérence du système de gestes professionnels témoigne néanmoins d'une séance qui facilite la progression séquentielle de la correction vers le déroulement programmé d'un «corrigé type », en ciblant davantage l'intégration par les élèves de schèmes de résolution de problème qu'une ouverture à la diversité des cheminements cognitifs des élèves.

Conclusion

Se pose alors la question de la professionnalité de cette enseignante et l'accompagnement professionnel envisageable (Jorro & Mercier-Brunel, 2016). Comme l'ont montré les résultats des deux premiers axes d'analyse, l'enseignante a acquis des savoirs faire en actes qui peuvent constituer des ressources mais aussi des freins au développement de processus d'évaluation-régulation interactive des élèves et à son propre développement professionnel. Elle mobilise avec aisance des dispositifs qui facilitent la diversification des étayages et des adaptations pédagogiques sans rompre avec le genre professionnel de pratiques transmises de corrigés types. On peut penser qu'elle entrouvre une nouvelle voie de développement professionnel quand elle se laisse interpeler par des propositions non attendues de ses élèves. Néanmoins, on peut se poser la question des ressources personnelles et du groupe professionnelle qui lui permettront d'ouvrir son mode de questionnements et de relances.

Éléments bibliographiques

Bichi, P. & Mercier-Brunel, Y. (2016). Postures évaluatives et nature des interprétations en littérature. In A. Jorro & Y. Mercier-Brunel (dir.) *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais (p. 117-138).

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

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal (dir.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck (p.45-70).

Croce-Spinelli, H. (2008). Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves: le cas du débat littéraire. Discussion en ligne sur le site de l'INRP : Pour l'enseignement de la littérature, l'approche par compétences a-t-elle un sens?

Croce-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck (p. 145-148).

Crocé-Spinelli, H. (2016). Prévenir le décrochage scolaire en CM2 et en 6^e dans un contexte d'éducation prioritaire. Repères, 53, 97-116.

François, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînement. Dans M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), Parole étouffée, parole libérée. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé (p. 55-80).

Hattie, J. et H. Timperley (2007). The power of feedback, Review of Educational Research, 77 (1), 81-112.

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

Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. Mesures et évaluation, 34 (3), 27-50.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? in L. Paquay, C. Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.) L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives, Bruxelles : De Boeck (p. 251-260).

Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J-M. De Ketele (dir.), La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? Bruxelles : De Boeck (p. 51-63).

Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en éducation : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle ? Recherches et Educations, 7, 9-131.

Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la professionnalité? In P. Stenius (dir.). Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain. Actes du colloque CDIUFM et ENS-Lyon, 24-26 octobre 2012, Paris : L'Harmattan. (p. 141-150).

Mercier-Brunel, Y. (2016, sous presse). L'autorégulation dans l'interprétation de textes littéraires : quels gestes professionnels? In S. Cartier & B. Noël (dir.) De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L (2015). Evaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique "Enclos de la chèvre", Mesures et évaluation, 38 (1), 89-120.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (dir.), Handbook of self-regulation : Theory, research, and applications. San Diego, CA: Academic Press (p. 451–502)

Une évaluation mutuelle pour soutenir les processus d'apprentissage et transformer les pratiques d'enseignement : ce qu'en disent les enseignants du secondaire

Annick Fagnant, Christelle Goffin

Si les conceptions des enseignants sont indéniablement influencées par leur entrée dans le métier (Luisoni & Monnard, 2015) et par l'idéologie dominante du système scolaire dans lequel ils exercent (Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise & Crahay, 2015), on peut penser que les conceptions des futurs enseignants à l'entrée en formation sont essentiellement influencées par leur vécu en tant qu'élève (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010 ; Vause, 2010).

Partant de cette hypothèse, dans une étude s'intéressant aux conceptions de futurs enseignants (Goffin & Fagnant, 2016), nous avons notamment demandé aux étudiants de décrire des expériences d'évaluation formative auxquelles ils ont été confrontés dans leur parcours scolaire. Ceux-ci ont témoigné d'expériences très limitées en la matière, faisant essentiellement état de pratiques d'auto-notations (Rey & Feyfant, 2014). Ils relataient davantage une procédure de correction (ex. noter la copie d'un pair ou leur propre copie en s'appuyant sur la grille de critères fournie par l'enseignant) que de réelles autoévaluations. En effet, qu'il s'agisse d'évaluation mutuelle ou de co-évaluation, l'objectif est in fine de développer l'autoévaluation (Mottier Lopez, 2015). L'autoévaluation, vue comme une activité d'apprentissage, implique « d'encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage, et à planifier ce qui leur permet de progresser en tant qu'apprenant et d'atteindre leurs objectifs » (Rey & Feyfant, 2014, p. 28). Comme le mentionne Stobart (2011), « ces compétences sont au fondement de l'autorégulation, considérée comme la condition pertinente d'un apprentissage efficace » (p. 45). On voit mal comment l'auto-notation permettrait d'atteindre des objectifs aussi ambitieux.

Dans le but notamment d'étendre leurs expériences en matière d'évaluation, nous avons fait vivre une évaluation mutuelle aux futurs enseignants. En les rendant actifs dans le processus d'évaluation (Allal, 2007a, b ; Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Mottier Lopez, 2015), notre objectif était d'ouvrir leur vision de l'évaluation et, en corollaire, d'influer sur leurs pratiques futures. Après avoir décrit brièvement le public visé, la présente communication s'attachera à détailler le dispositif mis en place, tout en y portant un regard critique documenté par plusieurs sources d'informations.

Le public concerné est constitué de 231 futurs enseignants du secondaire supérieur, c'est-à-dire qui se destinent à enseigner à des élèves âgés de 15 à 18 ans environ. La grande majorité ne dispose que de quarante heures de stage comme expérience d'enseignement.

Afin de permettre aux évalués et aux évaluateurs d'entrer dans un dialogue évaluatif constructif, nous leur avons demandé, avant la séance de pratiques réflexives consacrée à l'évaluation, d'analyser une de leurs séquences de cours à l'aide de la grille CompAS (Parmentier & Paquay, 2002) et de rédiger un texte présentant cette analyse. Nous les avons également prévenus que cette première ébauche serait évaluée par un autre étudiant et qu'elle pourrait ensuite être retravaillée en vue de figurer dans le travail réflexif final demandé dans le cadre du cours.

La séance-cible s'est déroulée dans le courant du mois d'avril, c'est-à-dire vers la fin de leur formation pédagogique. Après être revenus sur leurs préconceptions, il leur a été demandé, comme annoncé, de lire le travail réalisé par un de leurs condisciples et d'évaluer ce travail sur la base de la grille critériée réalisée par nos soins et utilisée pour l'évaluation certificative de ce travail réflexif. Comme le recommandent Bourgeois et Laveault (2015), nous avons veillé à la compréhension des objectifs attendus et des critères d'évaluation. Nous avons ensuite demandé aux étudiants de rédiger des commentaires (et non des notes). Ces commentaires devaient, d'une part, identifier les forces et les faiblesses et, d'autre part, proposer des pistes visant à rencontrer chacun des critères. Les objectifs de la séance étaient donc d'associer les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions et, plus particulièrement, de les aider à concevoir l'autoévaluation comme une activité d'apprentissage et non simplement comme une auto-notation. Il s'agissait aussi de les aider à percevoir l'autoévaluation comme un « moyen efficace de gérer l'utilisation et le développement de stratégies nécessaires à l'atteinte d'objectifs » (Rey & Feyfant, 2014, p.22). Après avoir pris connaissance et discuté de l'évaluation réalisée par le pair, les étudiants ont pu affiner l'analyse de leur propre séquence et poursuivre le travail initialement demandé avec pour contrainte d'aborder l'évaluation. Ils pouvaient expliquer ce qu'ils avaient mis concrètement en place en stage et développer des pistes précisant ce qu'ils mettraient concrètement en place s'ils avaient l'occasion de refaire la séquence de cours analysée. Un premier résultat qui ressort de l'analyse des travaux réflexifs montre que la majorité des étudiants n'ont pas mis en place d'évaluation formative en stage. Au niveau des pistes par contre, certaines initiatives intéressantes sont à souligner, notamment parce qu'elles témoignent de leur compréhension de la perspective élargie de l'évaluation formative – prônant son intégration dans chaque activité d'enseignement/apprentissage et impliquant l'élève de façon active dans

l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005).

Enfin, pour conclure le travail réflexif, nous avons demandé aux étudiants d'expliquer en quelques lignes ce qu'ils ont retenu de l'expérience d'évaluation mutuelle vécue lors de ladite séance (cet élément n'étant évidemment pas évalué de manière certificative). Outre quelques limites relevées par plusieurs étudiants (comme la non-réalisation du travail préparatoire, le non-respect des consignes, le degré d'investissement des étudiants,...), les résultats sont globalement positifs. Certains indiquent que cette expérience leur a permis de comprendre en quoi consiste une évaluation mutuelle et soulignent l'intérêt de fournir du temps et une grille critériée en vue d'une évaluation plus complète. D'autres se centrent sur l'aspect motivationnel (donner confiance, se rendre compte de l'état d'avancement du travail,...), d'autres mentionnent la dimension sociale (mieux apprendre avec autrui,...), d'autres encore font référence à la fonction de régulation (mieux cerner ce qui est attendu, donner des pistes pour améliorer son travail, confronter des procédures, réfléchir à son propre travail,...). Cette expérience d'évaluation mutuelle a ainsi pu, dans une certaine mesure, nourrir leurs processus d'apprentissage mais aussi leur développement professionnel. Certains se disent en effet prêts à renouveler l'expérience avec leurs futurs élèves. Les résultats, bien qu'assez encourageants, présentent néanmoins certaines limites liées au dispositif mis en place. En effet, ils témoignent sans doute davantage d'une compréhension des concepts impliqués et des objectifs visés que d'un réel indicateur d'une transformation des pratiques professionnelles futures en matière d'évaluation.

Références

- Allal, L. (2007a). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). Enseigner (pp. 139-149). Paris : Presses Universitaire de France.
- Allal, L. (2007b). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.). L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires (pp. 265-290). Paris : Edition OCDE.
- Bourgeois, L., & Laveault, D. (2015). Evaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (Eds.), Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? (pp. 101-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Une revue critique de la littérature anglo-saxonne. Note de synthèse. Revue française de pédagogie, 172, 85-129.
- Goffin, C., & Fagnant, A. (2016, janvier). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : frein ou levier à un changement de pratiques ? Communication présentée lors du 28^e colloque de l'ADMEE-Europe, Lisbonne.
- Issaieva E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C., & Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques éducatives ? In P.-F. Coen & L. M. Bélair (Eds.), Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? (pp. 73-98). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (Eds.), Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? (pp. 175-196). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Mottier Lopez, L. (2015). Evaluations formative et certificative des apprentissages. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et Evaluation en Education*, 31(3), 5-34.
- Parmentier, P., & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS. Louvain-la-Neuve.

Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation, 94,1-44.

Stobart, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages : d'une expérimentation locale à une politique nationale. Revue française de pédagogie, 174, 41-48.

Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. Education & Formation, 294,14-19

Mots clés : évaluation formative, évaluation mutuelle, autoévaluation, formation d'enseignants

Session 1 - Atelier 1.7

Mercredi 25 janvier 2017 – 11h00-12h30

Évaluer en continu les correcteurs d'une épreuve à forts enjeux pour mieux les accompagner

Dominique Casanova, Marc Demeuse, Alban Mommée

Dans le contexte d'évaluation à forts enjeux, où des garanties doivent être apportées sur la qualité du dispositif mis en œuvre, notamment pour des épreuves complexes recourant à un jugement humain, la formation, l'accompagnement et le suivi des évaluateurs sont essentiels (Lumley et McNamara, 1995, McNamara, 1996). C'est le cas notamment pour les épreuves d'expression écrite et d'expression orale du TEF, pour lesquels une attention particulière est portée aux évaluateurs.

Le courant docimologique a en effet montré à de multiples reprises (Laugier et Weinberg, 1938, Piéron, 1963 cités dans Cardinet, 1986) la variabilité des résultats que l'on pouvait constater quand des échantillons identiques de copies étaient confiés à différents correcteurs. Des études récentes concernant le baccalauréat français (Merle, 1996 et Suchaut, 2008) témoignent de la persistance de ce phénomène.

De nombreuses recherches ont été menées pour montrer l'impact des différences de jugement des évaluateurs sur la fidélité des dispositifs d'évaluation (Engelhard 1994; Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2004; Artus et Demeuse, 2008). Les travaux de Casanova & Demeuse (2011) ont notamment montré l'intérêt de tenir compte du niveau de sévérité des correcteurs pour constituer des jurys de correcteurs dits «équilibrés» afin de renforcer la fidélité d'une épreuve d'expression écrite.

Le modèle de Rasch multifacettes (Linacre, 1989) a été convoqué dans plusieurs études pour essayer de rendre compte de caractéristiques des examinateurs à des fins de formation (McNamara & Adams, 1991, Lumley & McNamara, 1995) ou pour mesurer l'impact des formations sur le comportement des correcteurs (Weigle, 199, Weigle, 1998), mais sur des échantillons restreints collectés dans le cadre de ces recherches.

Dans le contexte du Test d'évaluation de français, il s'agit davantage d'analyser les données réelles d'évaluation des correcteurs de l'épreuve d'expression écrite pour déterminer leurs profils, suivre leur évolution dans les temps et apporter un accompagnement formatif adapté selon les profils. Pour cela, nous avons suivi le panel des correcteurs du TEF depuis le 1^{er} janvier 2015 et établi des profils de correction sur une base trimestrielle. Une méthode basée sur la théorie classique des tests a été préférée à l'application d'un modèle de Rasch multifacette, après vérification de la concordance des résultats sur un premier échantillon (Casanova & Demeuse, à paraître). Cette méthode permet d'exploiter l'ensemble des données à disposition, accepte la présence de données manquantes (comme le fait qu'un correcteur n'ait pas eu à corriger de copies pour un niveau donné) et d'appuyer l'interprétation des résultats par des graphiques.

Les profils d'évaluation ainsi mis en évidence permettent d'associer, à chaque correcteur, pour chaque niveau de performance (ou point de césure) et chaque dimension de la grille analytique de correction de l'épreuve un indice de sévérité. Sur la base de cette information, des analyses par clusters (Anwar et al., 2015, Béland, 2015) ont été mise en œuvre pour identifier des profils-types. L'objectif était d'éprouver la stabilité de cette décomposition en profils-types et la pertinence des regroupements pour l'équipe des

correcteurs décomposer en sous-groupes homogènes et élaborer des actions de formations ciblées.

Anwar, M.A., Naseer, A., Edriss A. (2015). Identifying Hidden Patterns in Students' Feedback through Cluster Analysis. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, Vol. 7, No. 1.

Artus, F. & Demeuse, M. (2008). Évaluer les productions orales en français langue étrangère (FLE) en situation de test. Étude de la fidélité inter-juges de l'épreuve d'expression orale du Test d'évaluation de français (TEF) de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, n°25 et 26, 131-151.

Béland, S. (2015). Le diagnostic d'étudiants à l'aide de l'analyse par cluster : une approche prometteuse. *XIVe rencontres du REF*, Montréal.

Cardinet, J. (1986). *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel: IRDP.

Casanova, D. & Demeuse, M. (2011). Analyse des différentes composantes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrite d'un test standardisé de français langue étrangère. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 25-53.

Engelhard, G. Jr. (1994). Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 93-112.

Eckes, T. (2011). *Introduction to Many-Facet Rasch Measurement. Analysing and Evaluating Rater-Mediated Assessments*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Leclercq, D., Nicaise, J., Demeuse, M. (2004). Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse, *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*, Liège : Les éditions de l'Université de Liège, pp.273-292.

Linacre, J. M. (1989). *Many-facet Rasch Measurement*, Chicago : MESA Press.

Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training, *Language Testing*, 12, 54-71.

McNamara, T. F., & Adams, R. J. (1991). Exploring rater behavior with Rasch techniques. Communication présentée au 13th Language Testing Research Colloquium, Educational Testing Service. Princeton, N.J.

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

Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.

Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*.

Weigle, S. C. (1994). Effect of training on raters of ESL compositions, *Language Testing* 11, 197-223.

Weigle, S. C. (1998). Using Facets to model rater training effects, *Language Testing*, 15(2), 263-287

Une ingénierie de formation initiale à l'évaluation des compétences des élèves

Marie-France Carnus, Patricia Mothes, Pierre Pédèches

Introduction

En France, depuis la «mastérisation de la formation des enseignants» et la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'éducation (ESPE), de nouveaux dispositifs sont à penser et à mettre en œuvre afin de répondre au plus près à la diversification et à l'hétérogénéité des formés et à leurs besoins dans un contexte institutionnel scolaire mouvant marqué -entre autre- par l'injonction d'une approche par compétence en enseignement-apprentissage.

Dans ce contexte politique et institutionnel, l'objet de cette contribution est de présenter un dispositif innovant sous la forme d'une ingénierie de formation initiale. Cette ingénierie s'adresse à des enseignants stagiaires, lauréats d'un concours de recrutement du premier degré ou du second degré, déjà titulaires d'un master et inscrits dans des parcours de formation professionnelle adaptée (PFPA) pour approfondir certains domaines de leur choix afin de construire et de développer des compétences professionnelles. Dans le cadre de la mise en place de ces parcours adaptés, une équipe de formateurs-chercheurs a proposé sous forme optionnelle une ingénierie de formation intitulée «approche par compétence et

évaluation des acquisitions des élèves». Ce module de formation, d'une durée de 24 heures, a pour objectif d'outiller les futurs enseignants dans le domaine de l'évaluation en proposant de clarifier les objets de l'évaluation par compétences, d'appréhender les différentes formes de compétences, d'analyser et construire des outils d'aide à l'évaluation par compétence et faire de l'évaluation un levier pour la mise en œuvre des apprentissages.

Cadre théorique et conceptuel

Démunis par manque d'expérience et de formation, les futurs enseignants composent sur leur lieu de stage avec leur «dépà-là» -produit d'une histoire singulière- construit notamment à travers leur passé d'élève (Carnus, 2015). Cette composition, rarement questionnée, les conduit à expérimenter et mettre en œuvre de nombreux arrangements évaluatifs (David, 2003) source d'insatisfaction et de frustration.

Ainsi, la construction de ce dispositif s'ancre dans le champ de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009; Carnus & Terrisse, 2013) et s'origine dans une conception et une culture de l'évaluation partagées par une équipe de formateurs-chercheurs pour lesquels l'évaluation est indissociable de l'enseignement et pilote le contrat didactique parfois à l'insu des enseignants, des formateurs et des formés (Carnus, Terrisse, 2006; Pédèches, 2013; Mothes, 2016). Cette construction prend également appui sur les travaux des didacticiens en mathématiques (Brousseau, 1986; Artigue 1990) croisés avec les travaux de Bru sur la variabilité didactique (Bru, 1991). Il ressort de ces différents ancrages théoriques et conceptuels les cinq principes organisateurs adoptés par la plupart des membres de l'équipe pédagogique à savoir :

- Une approche globale de la formation qui rompt avec le cloisonnement des enseignements et la multiplication des évaluations consécutifs au découpage en Unités d'Enseignement (UE) dans le cadre de la mastérisation.
- Un lien cohérent et explicite entre enseignement et évaluation (Carnus, 2005) qui conduit à dévoiler une partie ordinairement implicite du contrat didactique.
- Une incontournable et forte implication du formé, partie prenante de son projet de formation (Clénet, 2003).
- Une articulation fonctionnelle et stratégique entre recherche et formation (Van Der Maren, 1989; Carnus, 2009) qui permet à l'étudiant de s'approprier certains outils de la recherche et d'adopter progressivement une posture distanciée et réflexive.
- La nécessité et la pertinence d'un usage raisonné et maîtrisé de certaines technologies numériques considérées comme de véritables variables de l'action didactique et instruments au service de la formation et du développement professionnel (Carnus, Pédèches, Valade, 2012).

Résultats et perspectives

Après avoir présenté le contexte, les options conceptuelles, théoriques et méthodologiques ainsi que les compétences visées et l'architecture globale de l'ingénierie de formation, nous procéderons à une analyse a priori des enjeux d'enseignement -apprentissage- développement en lien avec les outils et environnements numériques dans lesquels les étudiants se les approprient et en font de véritables instruments au service de leur projet de formation (Rabardel, 1995). Nous développerons également le dispositif d'évaluation et d'autoévaluation dont l'aspect novateur, particulièrement éloigné des pratiques «ordinaires» entre en tension avec l'habitus professionnel dans l'enseignement supérieur. Nous présenterons également des productions d'étudiants stagiaires en matière d'évaluation. Les critères et indicateurs d'une évaluation formative et sommative réalisée en fin d'année rendront compte de la pertinence et de l'heuristique d'un tel dispositif. Nous rendrons compte de la difficulté à diffuser ce type d'innovation au sein de l'université. Ces différents éléments, nous amènerons à analyser les limites d'une telle entreprise et à proposer des perspectives pour optimiser la formation.

Éléments bibliographiques

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques. 9/3, 283-307.
Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en

didactique des mathématiques, 9/3, 309-336.

Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. EUS, Toulouse.

Carnus, M.F. (2005). La formation à l'évaluation à l'IUFM Midi-Pyrénées. Des constats de la recherche aux dispositifs de formation. Actes du 18^{ème} colloque international de l'ADMEE, Comment évaluer? Outils, dispositifs et acteurs, 24-26 octobre 2005, Reims.

Carnus, M.F. (2009). Les relations possibles entre recherche sur les pratiques enseignantes et formation professionnelle initiale et continue. Illustrations en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS), in J. CLANET (dir), Recherche et formation, quelles articulations? PUR, Rennes, 57-68.

Carnus, MF. (2009). Les effets du portfolio sur les pratiques de formation et d'évaluation des enseignants. Actes du 21^{ème} colloque international de l'ADMEE, Evaluation et développement professionnel, 21-23 janvier 2009, Louvain-la-Neuve.

Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris, France : Éditions EP&S.

Carnus, M-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel », p. 61-73, in Vincent V. & Carnus M.-F. (éd.), Le rapport au(x)savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Carnus, MF, Pédèches P., Valade C. (2012). Une ingénierie de formation à l'évaluation et à l'autoévaluation Actes du 25^{ème} colloque international de l'ADMEE, Evaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ? 9-11 janvier 2012, Fribourg.

Clénet, J. (2003). L'ingénierie des formations par alternance. L'Harmattan. Paris.

David, B. (2003). Evaluation et notation en éducation physique et sportive. Regard sur la formation et perspectives de recherche. INRP, Paris.

Mothes, P. (2016). Quand l'analyse didactique clinique des pratiques enseignantes révèle les ressorts du désir d'enseigner. Etude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré. Thèse de doctorat non publiée. Université Toulouse Jean Jaurès.

Pédèches, P. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. In MF Carnus & A Terrisse (dir.); Didactique clinique de l'EPS. Le sujet en question. Eds Revue EPS, 71-80.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand-Colin

Terrisse, A. et Carnus, M.F. (2009). Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs? De Boeck, Bruxelles.

Der Maren, J.M. (1989). Méthode et évaluation des pratiques de recherche en Education, Document ronéoté, Département d'études en éducation et administration de l'éducation, Université de Montréal

Mots clés : enseignement, évaluation, formation initiale des enseignants, ingénierie de formation, didactique clinique, compétences

Session 2 - Atelier 2.7

Mercredi 25 janvier 2017 – 14h00-15h30

Pour une amélioration continue des évaluations en ligne : présentation de l'outil technopédagogique d'analyse de la qualité des examens objectifs

Sarah-Caroline Poitras, Sandrine Poirier

L'évaluation des apprentissages constitue une étape charnière de l'enseignement (Scallon, 2004). Non seulement, elle permet à l'enseignant d'identifier les apprentissages réalisés par les étudiants, mais elle certifie aussi lorsque ceux-ci détiennent les connaissances et les compétences nécessaires pour obtenir leurs crédits de cours et, ultimement, leur diplôme. L'évaluation ayant une grande influence sur l'avenir

des étudiants (Sarrazin, 2003), elle doit être réalisée de façon rigoureuse.

À l'heure où les coupes budgétaires sévissent dans l'enseignement supérieur, plusieurs enseignants voient le nombre d'étudiants dans leur cours augmenter en même temps qu'ils connaissent une baisse des ressources, dont celles d'aide à la correction (Despatie, 2014). Ces derniers se voient forcés de recourir plus fréquemment à l'utilisation des examens objectifs pour procéder à l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants. Au même moment, l'avènement de l'environnement numérique d'apprentissage facilite l'utilisation de questionnaires d'évaluation en ligne, que les enseignants peuvent programmer directement dans leurs sites de cours, et dont la correction se fait de façon automatisée.

Face à ces nouvelles réalités, une équipe de conseillers pédagogiques de l'Université Laval s'est questionnée sur l'approche à privilégier pour assurer la qualité des nombreux examens objectifs utilisés pour évaluer les étudiants (c.-à-d. : la validité de contenu et la fidélité ; Laveault et Grégoire, 2002). Leur analyse a permis de valider qu'une majorité d'enseignants : (1) s'applique à développer des questions à choix multiples qui sont congruentes avec les objectifs de leurs cours, (2) participe à des formations sur la rédaction de questions objectives de qualité et (3) utilise l'accompagnement de conseillers pédagogiques pour réviser leurs questions d'examen (Popham, 2002). Par ailleurs, l'équipe de conseillers a réalisé que peu d'enseignants étaient conscients que la qualité de leurs examens objectifs pouvait également être améliorée de façon continue, entre autres en consultant une série d'indices statistiques calculés à même les résultats de leurs étudiants (p.ex.: coefficient de consistance interne, erreur type de mesure, indice de discrimination ; Bernier, 1985).

Pour sensibiliser les enseignants à la richesse de l'information qu'ils peuvent tirer des résultats de leurs étudiants aux examens objectifs réalisés en ligne, la Direction des technologies de l'information (DTI) de l'Université Laval, en collaboration avec un conseiller en mesure et évaluation, a développé un outil informatique leur permettant d'analyser la qualité des examens objectifs intégrés à leurs sites de cours. Cet outil se nomme «Statistiques et analyse de la qualité» et est intégré au module permettant la programmation et la correction des questionnaires d'évaluation en ligne. Il remplit quatre fonctions principales :

(1) Calculer les indices statistiques pour l'ensemble du questionnaire, pour chacune des questions et pour les items de réponse, à partir des résultats que les étudiants ont obtenus à leur examen objectif (p.ex. : alpha de Cronbach, erreur de mesure, indice de discrimination, etc.);

(2) Donner une définition de chaque indice statistique calculé ;

(3) Cibler, à l'aide d'icônes de couleur, les questions présentant des indices en dehors de la norme attendue ;

(4) Offrir des pistes de réflexion à l'enseignant, lui permettant d'interpréter les indices et de prendre une décision quant à la modification, au retrait ou à la surveillance de la question ou du choix de réponse ciblé. Pour s'assurer que les enseignants soient en mesure d'utiliser cet outil sans l'accompagnement d'un conseiller en mesure et évaluation, il a été conçu de façon à ce qu'il soit convivial à parcourir et pour que les informations statistiques qui y sont présentées soient vulgarisées. De cette façon, les enseignants sont en mesure de faire des ajustements à leurs examens objectifs, et peuvent ensuite ajuster leur enseignement en fonction des éléments de la matière qui ont été moins bien compris par leurs étudiants.

Depuis sa mise en ligne à l'été 2014, cet outil suscite l'intérêt des enseignants. C'est toutefois sur la pratique des conseillers pédagogiques qu'il a eu le plus grand impact. En effet, ces derniers sont maintenant en mesure d'accompagner les enseignants dans l'analyse des résultats de leurs examens sans recourir à l'aide d'un conseiller en mesure et évaluation. Cela a donc augmenté de façon exponentielle l'analyse de la qualité des questionnaires d'évaluation utilisés à l'Université Laval. À l'heure actuelle, la DTI développe un deuxième module qui permettra d'analyser la qualité des questions à développement et leur correction. Cet ensemble d'actions s'inscrit dans les règles de l'UL, soit de s'assurer que les outils d'évaluation utilisés pour mesurer les apprentissages des étudiants soient adéquats, justes et transparents (Règlement des études de l'Université Laval, 2009).

Dans le cadre de cette communication, les objectifs poursuivis sont les suivants :

(1) présenter le contexte d'élaboration de l'outil,

- (2) présenter l'outil et ses composantes,
- (3) illustrer l'utilisation de l'outil à l'aide de données réelles,
- (4) discuter de l'apport pédagogique de l'outil et de ses limites d'utilisation.

Références

- Bernier, J.-J. (1985). *Théorie des tests : Principes et techniques de base* (2eÉd.). Québec : Gaétan Morin Éditeur, 275p.
- Conseil Universitaire (2009). *Règlement des études de l'Université Laval*, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, 34 p.
- Dawoud, M. (1999). *La fidélité* (chapitre 4; pp. 81-95) *Élaboration d'un examen de rendement scolaire : Techniques et procédures*. Montréal: Éditions nouvelles, 129 p.
- Despatie, A.-L. (2014, 7 octobre). *Les compressions budgétaires se font sentir dans les universités*, ICI.Radio-Canada.ca. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2014/10/07/005-compressions-universites-charges-cours-couillard-austerite.shtml>
- Ebel, R.L. (1969). *Expected reliability as a function of choices per item*, *Educational and Psychological Measurement*, 29, 565-570.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (2eÉd.). Bruxelles, Éditions De Boeck, 377p.
- Popham, W. J. (2002). *Reliability of assessment* (chapt. 2, pp. 27-46). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. Boston : Allyn and Bacon.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique, 342 p.
- Sarrazin, G. (2003). *Normes et pratique du testing en psychologie et en éducation*. Montréal : Institut de recherches psychologiques, 231 p.

Mots clés : examen objectif, fidélité, développement d'outil technopédagogique

Démarche d'évaluation et intégration des TIC : pratiques pédagogiques d'une enseignante au préscolaire

Amal Jouni, Micheline Joanne Durand

L'implantation de la réforme scolaire, ou le «renouveau pédagogique" dans le système scolaire québécois et les récents développements technologiques ont transformés les pratiques évaluatives des enseignantes de l'éducation préscolaire. En effet, avec l'approche par compétences qui guide le développement des apprentissages, l'évaluation se doit d'adopter des façons différentes et être intégrée à l'apprentissage. À cet égard, l'évaluation et l'intégration des technologies représentent des défis majeurs au préscolaire. Dans ce contexte, il est pertinent de questionner la façon dont les enseignantes au préscolaire mettent en place des pratiques évaluatives dans un contexte numérique où l'évaluation fait partie prenante de l'apprentissage. Notre projet de recherche avait pour but de décrire la façon dont une enseignante au préscolaire participant à un dispositif de formation intègre les technologies mobiles (l'iPad) et l'évaluation dans la pratique quotidienne. Pour ce faire, nous avons procédé à une étude de cas, en examinant en profondeur les pratiques d'une enseignante qui s'est portée volontaire pour participer à un cercle pédagogique ce qui nous a permis de décrire la façon dont elle s'y prenait pour intégrer les technologies mobiles (tablette numérique/iPad) dans une démarche d'évaluation. Le modèle de Shulman et Shulman (2004) a été utilisé pour identifier les caractéristiques permettant de dresser le portrait de l'enseignante. À l'éducation préscolaire, l'intégration de la technologie (Larose et al. 2010) et de l'évaluation constituent des enjeux de la réforme (Beauséjour, 2001) ainsi qu'un défi pour les enseignantes (Morin, 2001) dans le contexte où l'évaluation est une occasion d'apprentissage plutôt qu'une fin en soi. Charron et al, (2012) ainsi que Hanes, (2009) ont montré que l'accompagnement au niveau de l'évaluation est une nécessité et

un besoin primordial qui peut provoquer un changement pour les enseignantes en agissant positivement sur leur sentiment d'angoisse et de stress, sentiment causé par l'ambiguïté et la difficulté de l'évaluation au préscolaire (Beauséjour, 2001). Quant à l'intégration des TIC, leur usage inefficace réfère souvent au manque de formation technologique (Petrovic et Pavlovic, 2016). Bitner et Bitner, (2002) ainsi qu'Angeli, (2004) ont soulevé différents aspects qui jouent un rôle dans la manière d'utiliser les TIC dans les classes : la peur du changement et de l'innovation, les modèles d'enseignement et les modèles d'apprentissage, la motivation, le soutien et l'accompagnement, l'absence de la vision, les croyances négatives, etc. Alors que les auteurs suggèrent l'organisation d'un programme de formation et d'accompagnement nous constatons peu d'études qui traitent de changements dans la pratique enseignante au niveau de l'évaluation et de l'intégration des TIC. Dans ce contexte, un dispositif de formation qui a pris la forme de cercles pédagogiques où les enseignants partageaient leurs points de vue, interprétaient et réagissaient face à une lecture, une pratique enregistrée sur vidéo a été proposé (Giguère, 2015). Le dispositif de formation visait à accompagner cinq enseignants du primaire et du préscolaire dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives au service de l'apprentissage qui exploitent les tablettes numériques. Ce dispositif a répondu à des problématiques vécues en classe, soutenu l'enrichissement et l'analyse des pratiques des enseignants. Pour notre recherche, nous avons réalisé une étude de cas qui ciblait l'enseignante du préscolaire et nous avons utilisé les outils suivants : questionnaire sur les pratiques évaluatives avant le début des cercles pédagogiques et l'accompagnement, des enregistrements vidéo des cercles pédagogiques et des pratiques en salle de classe (observation), la participation de l'enseignante dans le groupe de discussion à la fin de la recherche, et une analyse des documents. De plus, le modèle du développement professionnel de Shulman et Shulman (2004) a permis de décrire le changement et le développement d'un enseignant dans un environnement d'apprentissage. Cinq dimensions ont été considérées à savoir la vision, la motivation, la compréhension, les pratiques, la réflexion et le partage communautaire concernant les pratiques évaluatives, l'intégration des TIC (iPad), la tablette tactile et l'évaluation et le développement professionnel de l'enseignante.

Nous avons pu constater un certain nombre de changements plus ou moins prononcés en regard des pratiques de régulation et de différenciation pédagogique ainsi qu'envers l'instrumentation, que ce soit les grilles descriptives analytiques ou l'autoévaluation. En ce qui concerne l'intégration de la tablette tactile, les résultats ont montré des changements plus clairs car son utilisation d'une façon pédagogique dans un modèle d'enseignement, qui est l'apprentissage par projet, avait favorisé la création et l'autonomie chez les enfants et était bénéfique pour ceux qui ont des besoins particuliers. De plus, elle avait des répercussions sur certaines étapes de la démarche d'évaluation comme la collecte des données, le jugement et la communication. Finalement, la combinaison de l'accompagnement individuel et de l'accompagnement du groupe durant les cercles pédagogiques s'est révélée bénéfiques pour cette enseignante.

Angeli, C. (2004). The effects of case based learning on early childhood pre-service teachers beliefs about the pedagogical uses of ICT. *Journal of educational media*, 29(2), 139-151. DOI: 10.1080/13581165042000253302

Beauséjour, G. (2001). L'évaluation, soutien à l'apprentissage. *Revue préscolaire*, 39(3), 3.

Bitner, N., Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Technology and teacher education*, 10(1), 95-100.

Boily, F. (2008). Observer pour mieux évaluer. *Revue préscolaire*, 46(3), 3.

Charron, A., Gagnon, B., Pérusset, C., & Fortin-Clément, G. (2012). Réflexion d'un groupe d'enseignantes au regard de l'observation, de l'évaluation et de l'intervention au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 30-33.

Giguère, M.-H. (2015). Effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>

Hanes, B. (2009). Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators (Thèse

doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses.

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., et Karsenti, T. (2001). La formation à l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation. Repéré à http://cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Larose_etal_f.pdf

Morin, J. (2007). La maternelle : Histoire, fondement, pratiques. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin.

Petrovic, Z.S., Pavlovic, D. (2016, Avril). ICT in early education: reasons for insufficient application. 21th international scientific conference e-learning and software for education, Bucharest. DOI: 1012753/2066-026X-119

Shulman, L., et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. Journal of Curriculum Studies, 36(2), 257-271

Mots clés : pratiques évaluatives, éducation préscolaire, technologie mobile (tablette numérique), développement professionnel

L'usage des cartes heuristiques numériques : un support d'évaluation de la compréhension de l'écrit

Mireille Riachi

Introduction

L'usage des cartes heuristiques numériques chemine vers un usage de plus en plus large dans les classes. Cet outil pédagogique interdisciplinaire permet d'organiser, d'apprendre, de reformuler, de synthétiser, de mémoriser et surtout d'évaluer la compréhension et l'appropriation des savoirs.

Dans cette recherche, nous allons avoir recours aux cartes heuristiques numériques à travers le logiciel libre FreeMind comme outil d'évaluation et de développement des stratégies de lecture dans un contexte scolaire libanais. L'utilisation de cet outil pédagogique permettra d'accroître la créativité et la motivation chez les apprenants.

Nous essayerons de voir comment l'usage des cartes heuristiques numériques pourrait aider les apprenants à motiver leur compréhension, à développer leurs stratégies de lecture et renforcer leur autonomie. De même, nous monterons comment cet outil pourrait aussi aider l'enseignant dans l'évaluation de l'activité de lecture des apprenants.

Après un cadrage théorique sur l'utilisation des cartes heuristiques numériques dans une démarche d'évaluation de compréhension de l'écrit, nous proposerons des séquences didactiques intégrant les cartes heuristiques numériques dans des activités de compréhension de l'écrit tout en insistant sur le fait que ces cartes ne constituent qu'un des moyens pour développer l'autonomie et l'initiative des apprenants et un outil technologique pour apprendre à apprendre.

Problématique

La lecture est une activité complexe, les difficultés en lecture peuvent être liées au décodage et/ou à la compréhension. Les difficultés qui sont les plus fréquentes sont celles qui sont en rapport avec les stratégies de compréhension comme une faible habileté à produire des inférences pour extraire la signification du texte et une mauvaise appréhension de la structure textuelle.

De même, les apprenants restent souvent «collés» au texte et répondent de façon erronée à des questions précises ou indirectes (y compris avec le texte sous les yeux). L'énergie développée dans le déchiffrement rend difficile l'accès au sens.

Ajoutons à ces difficultés le manque de motivation et une résistance à la lecture. N'oublions pas que motivation et stratégies vont de pair selon Guthrie et al. (1996; 1997) et un apprenant motivé développera des stratégies de lecture plus sophistiquées.

Et du côté de l'enseignant, l'évaluation de la lecture et ses compétences cognitives associées constitue une tâche complexe et présuppose un certain nombre de questions : Quelles composantes de la compétence

semble l'apprenant maîtriser? Face à quel type de texte? Quelles stratégies déploie-t-il lorsque l'apprenant rencontre un problème de compréhension ?

Objectifs de la recherche

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous proposerons l'usage des cartes heuristiques pour développer et évaluer des stratégies de lecture.

Pourquoi le choix des cartes heuristiques? Parce que les cartes heuristiques offrent deux caractéristiques majeures : la « connexion d'idées autour d'une idée force » et le « système souple et ouvert » (Delengaigne & Mongin, 2010, p. 5).

Les cartes heuristiques numériques développent la structuration de la pensée et l'enrichissement lexical. L'utilisation d'outils comme les cartes heuristiques numériques permettent à l'apprenant de se focaliser sur des détails du texte tout en conservant une vision globale. Elles mettent aussi en lumière les points de progression cognitive des apprenants en cours d'apprentissage pour structurer la compréhension.

De même, les cartes heuristiques permettent de créer un autre rapport à l'élève, d'être dans l'échange et l'écoute plus que dans la sanction de l'erreur. Par ce biais, les cartes deviennent des outils d'auto-évaluation pour les apprenants qui réfléchissent à ce qu'ils sont en train de faire et se poser des questions sur leur travail.

Fondements scientifiques

Le principe des cartes heuristiques pour l'évaluation des connaissances est basé sur les théories de l'apprentissage et en particulier sur le courant cognitiviste (Gardner, 1993). Les cartes conceptuelles constituent un outil pédagogique destiné à faciliter l'organisation des connaissances et la réflexion (Novak et Gowin, 1984 ; Novak, 1998). Les cartes conceptuelles s'appuient sur la théorie de l'assimilation de nouvelles connaissances, formulée par Ausubel (1962). Celle-ci présuppose que tout enseigné dispose d'une structure cognitive préalable à tout enseignement. Elle précise alors les conditions d'ancrage et d'acquisition de nouveaux concepts, propositions ou idées chez les enseignants.

Démarche et Scénario proposés

Nous développerons des exemples d'intégration des cartes heuristiques (à travers le logiciel freeMind) pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit et nous montrerons comment ces cartes peuvent devenir des supports de l'évaluation en conservant les traces des raisonnements et des conceptualisations des apprenants.

Dans les séquences proposées, nous montrerons les différentes phases de préparation en commençant tout d'abord par la réalisation de carte heuristique numérique « type » qui servira de référence. Ensuite comment susciter la réflexion individuelle et/ou collective pendant la séquence et enfin l'animation de la phase réflexive et métacognitive et le retour collectif sur les apprentissages, la participation, le vécu et les ressentis après la séquence.

Nous détaillerons le rôle de ces cartes dans les différents types d'évaluation en se référant aux trois indicateurs développés par Dominique Bucheton : le rapport à la tâche, la dimension sémantique et la construction d'un rapport aux normes. Lors des évaluations formatives, l'enseignant pourrait statuer sur ce matériel et renvoyer des feed-back précis et argumentés. Ainsi, il pourrait contribuer à renforcer l'auto-efficacité des apprenants. Dans le cadre de l'évaluation certificative, la démarche proposée reposera sur la comparaison entre une carte de référence conçue par l'enseignant et la carte de chaque apprenant.

Nous proposerons à la suite d'une ou de plusieurs séquences des modalités de la mise en relations des différents concepts à partir des cartes réalisées.

Quelques éléments bibliographiques

BUCHETON, D. et al. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture, Paris : Retz.

MAILLES, S. & METZ, V. (2015). L'aide du numérique aux activités d'auto-évaluation. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

- ÉCALLE, J. MAGNAN, A. (2015). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris : Dunod.
- SPRINGER, C. (2013). «Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques», in N°5/ 2013. Espaces scolaires et plurilinguismes.
- BEAUME E. 1988. «Comment évaluer la lecture en primaire?» Communication et langages, Année1988, Volume 77, Numéro 1pp. 32-42.
- DELENGAIGNE, X. & MONGIN, P. (2010). Boostez votre efficacité avec FreeMind, FreeplaneetXMind. Paris: Eyrolles.

Mots clés : cartes heuristiques, évaluation, stratégies de lecture

Session 3 - Atelier 3.7

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00

L'élève, acteur de l'évaluation. Investigation de la conscience évaluative des élèves-évalués dans les disciplines scientifiques du collège, aspects méthodologiques

Dominique Raulin, Joël Lebeaume

Introduction

Cette communication présente une partie des travaux menés dans le cadre d'une recherche doctorale intitulée «investigation des liens entre les intentions évaluatives du professeur et la conscience évaluative de l'élève-évalué dans les disciplines du collège.»

Cadre et référence

Cette recherche s'inscrit dans une triple filiation, en considérant que l'évaluation est un processus (De Ketele, 1986) où se développent des interactions (Allal, 1978) dans lesquelles le contrat didactique joue un rôle central (Chevallard, 1991; Millon-Fauré, 2013). Toutefois, elle s'en démarque en proposant un travail original sur la compréhension et l'appréhension qu'un élève peut avoir de ces différents éléments qui sont pour lui dans le quotidien de la classe, la résultante des intentions évaluatives du professeur. Alors qu'une situation d'évaluation au sens restreint, met en jeu le triptyque didactique (élève / professeur / savoir), et que de nombreux travaux ont porté sur le professeur-évaluateur (Noizet & Caverni, 1978; Jorro, 2000), sur les épreuves (Sayac, 2013; Vantourout, 2014), plus généralement sur les interactions présentes dans une situation d'évaluation (Mottier-Lopez, 2012), aucune recherche n'a porté sur le comportement individuel des élèves de l'enseignement secondaire⁴ confrontés à une situation d'évaluation. Cette recherche et en conséquence cette communication visent à sortir de l'ombre l'élève, celui qui est un acteur incontournable de toute situation d'évaluation. Pour ce faire, nous avons posé le postulat qu'il existe un comportement de l'élève évalué au cours d'une situation d'évaluation, comme il existe un comportement évaluatif du professeur-évaluateur (Noizet & Caverni, 1978). Ce postulat suppose que les actions successives d'un élève au cours d'une situation d'évaluation sont cohérentes et relèvent d'un principe directeur, autre que le hasard. C'est l'origine de ce principe directeur que nous avons appelé conscience évaluative, concept heuristique dans cette recherche.

Problématique

Cette recherche a donc pour objectif de vérifier l'existence de la conscience évaluative, d'étudier sa variabilité en fonction du niveau scolaire, de la discipline, de la période de l'année et enfin de la situation d'évaluation formelle, d'examiner ses liens avec les intentions évaluatives du professeur et leurs conséquences sur la qualité des inférences évaluatives.

Dans cette communication, le choix est fait de focaliser la méthodologie retenue pour la constitution du

⁴ Il existe des travaux dans le primaire: Issaieva et Crahay, 2011

corpus de données sur la conscience évaluative, et l'exploitation de celui-ci.

Méthodologie

Les objets qui sont au centre de cette recherche ne sont pas directement observables : le corpus de données a donc été construit à partir d'éléments permettant de les discerner, à travers ce qu'en disent le professeur et les élèves.

Le corpus de données

Pour les élèves, il est constitué de questionnaires et d'entretiens :

- deux questionnaires ont été utilisés : l'un, général, porte sur le métier d'élève; les autres sont spécifiques à des situations d'évaluation particulières. Pour formuler leurs réponses, les élèves avaient à coter leur niveau d'adhésion avec les affirmations successives (items), selon une échelle de Lickert à 4 valeurs, auxquelles il faut ajouter la possibilité de non-réponse (NSP : ne se prononce pas) ;
- des entretiens ont été menés. Ils sont semi-directifs, individuels (moins de 10 minutes) ou avec des groupes de 4 ou 5 élèves (moins d'une ½ heure). Les élèves ont été choisis par les professeurs en privilégiant surtout leur aptitude à parler avec le chercheur que leur niveau scolaire. Six études de cas ont été réalisées : dans trois classes de 5^{ème} et une classe de 4^{ème}, respectivement en mathématiques et physique-chimie, en physique-chimie et technologie, en physique-chimie, et en SVT. Par ailleurs, des observations de classes ont été faites (séance de restitution des travaux aux élèves et de correction en classe; déroulement de l'épreuve) dans le but d'analyser et d'interpréter les données en connaissance du contexte.

L'exploitation des données

Avant d'exploiter les données recueillies, les biais suivants ont été examinés : la désirabilité sociale et l'attractivité, ainsi que les artefacts du questionnement (Butori & Berguel, 2010). S'il apparaît qu'ils sont opérants dans les questionnaires professeurs, cela semble moins net pour les élèves. Il semble que l'existence de tels biais dans les réponses des élèves n'influe pas l'exploitation des données faite par comparaison des réponses entre elles : par exemple, l'existence de la conscience évaluative (individuelle) des élèves est avérée par la variété des réponses qu'ils donnent, que celles-ci soient biaisées ou pas. L'exploitation des données n'a pas pour objectif de savoir si les élèves pensent ou agissent d'une certaine façon, mais uniquement s'ils pensent et agissent de façon différente. Ce n'est donc pas la «valeur absolue» des réponses qui intéresse cette recherche pour laquelle les biais pourraient être handicapants, mais leur «valeur relative».

Mis à part les risques liés aux biais évoqués précédemment, une autre difficulté tenait à la possible instabilité des élèves, dans leurs réponses. Les questionnaires ont été élaborés pour permettre de repérer d'éventuelles incohérences et donc de neutraliser les réponses concernées.

Résultats

Le corpus de données se révèle suffisant pour donner une tendance, en réponse aux questions posées dans cette recherche :

- l'existence du concept de conscience évaluative est avérée;
- sa variabilité en fonction de la discipline scolaire, de la période de l'année et de la situation d'évaluation formelle est vérifiée;
- dans une situation d'évaluation formelle donnée, le contrat et la négociation didactiques, ainsi que des tâches demandées sont des déterminants importants de la conscience évaluative.

Conclusion et perspectives

L'approche interactionniste de l'évaluation est aujourd'hui reconnue dans la communauté scientifique. De nombreux travaux portent sur les professeurs, et sur les objets évalués : cette recherche tend à ouvrir des perspectives nouvelles pour les chercheurs et pour les praticiens, en étudiant la prise en compte des élèves, comme acteurs des situations d'évaluation.

Le concept (heuristique) de conscience évaluative étudiée chez des élèves de collège, dans les disciplines

scientifiques, devra être approfondi dans d'autres enseignements (dans lesquels la forme des évaluations est différente) et à d'autres niveaux (école élémentaire et lycées). Ses liens avec la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) et de conscience curriculaire (Lebeaume, 2009) mériteraient également d'être explorés.

Références

Allal, L. K., Cardinet, J., Perrenoud, P., & Université de Genève (Eds.). (1985). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (4e éd). Berne ; New York : P. Lang.

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

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

L'autoscopie au service de l'autoévaluation pour des futurs enseignants du secondaire supérieur en psychologie et sciences de l'éducation

Nathalie Francois, Stéphanie Noël, Florence Pirard

Contexte

Détenteur d'une licence ou d'un master en psychologie ou sciences de l'éducation, les futurs agrégés de ces disciplines ont tous une représentation du métier d'enseignant ne serait-ce que par leur propre expérience d'élève. Lors de leur formation, ces futurs enseignants (FE) effectuent des stages dans l'enseignement général, dans les filières de sciences humaines, mais également dans l'enseignement professionnalisant.

Dans cette communication, nous présentons le dispositif⁵ mis en place dans le cadre du cours de didactique disciplinaire pour amener les FE à développer des compétences d'autoévaluation de leur pratique.

Méthodologie

Lors de leur formation, au sein du cours de didactique disciplinaire, les FE sont amenés à découvrir selon des démarches inductives, les trois grandes familles de tâches du métier d'enseignant (préparer, enseigner et évaluer) (Beckers, 2007). Parallèlement à ces démarches centrées sur l'activité enseignante, les formatrices proposent plusieurs moments de réflexion soutenus par différents outils. L'ensemble de ce dispositif vise à permettre aux FE de développer, tout au long de leur cursus, des compétences et une identité professionnelle en lien avec les buts prioritaires du métier. Les stages d'enseignement sont l'occasion d'expérimenter en situation réelle l'activité enseignante. Mais l'expérience ne suffit pas, il est indispensable qu'une réflexion sur celle-ci se fasse pour identifier les forces et les faiblesses de l'activité et envisager des pistes de régulations futures.

Afin de garantir une réflexion approfondie, il est nécessaire que le FE puisse revenir sur des traces objectives. C'est ainsi que l'autoscopie, démarche durant laquelle la personne, ici le FE, se confronte aux traces vidéoscopées de sa pratique (Beckers et Leroy, 2011), apparaît comme un moyen propice à la réflexivité et à l'évaluation de cette pratique. Les objectifs poursuivis par celle-ci sont de plusieurs ordres : se (perce)voir en action pour prendre conscience de soi ; analyser et évaluer son propre comportement en identifiant les aspects positifs et moins porteurs pour établir un diagnostic ; se transformer, dans la mesure du possible, pour parvenir à une plus grande efficacité mais aussi à une plus grande satisfaction de soi (Peraya, 1990).

Au cœur des différentes étapes du dispositif mis en place, les formatrices ont voulu étayer le processus d'analyse de la pratique en proposant une démarche à suivre (inspirée des travaux Charlier et al, 2013, pp25-39). Pour soutenir l'appréhension par le FE de cette procédure rigoureuse, celle-ci est explicitement

⁵ Inspiré d'un dispositif organisé par l'équipe de Hindryckx M-N. dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants du secondaire supérieur en biologie à l'Université de Liège

utilisée à plusieurs reprises lors d'analyse d'extraits vidéo présentés durant les cours de didactique disciplinaire.

Les étudiants vont ensuite vivre le dispositif lors de leurs deux premiers stages. Tout d'abord, le FE est amené à sélectionner, durant le stage, une leçon au choix qui sera filmée. Cette leçon fera, comme toutes les autres, l'objet d'un retour à chaud sur l'activité. Ce dernier est à rédiger sous la forme d'une narration afin de pouvoir par la suite le confronter plus aisément à l'analyse de la séquence vidéo. Le FE est ensuite invité à regarder seul la vidéo. Suite au visionnage, il est demandé à l'étudiant d'analyser un moment de l'action qu'il choisit.

Pour le soutenir, comme évoquée ci-dessus, celui-ci est invité à passer par les différentes étapes décrites dans l'encadré ci-après. En imposant cette démarche structurée d'analyse de l'action le souhait des formatrices est d'éviter aux FE d'adopter une posture de « retranchement » en favorisant d'emblée celles de « témoignage » (lors du choix et de la description) voire de « questionnement » ; ces dernières s'inscrivant davantage « *dans un processus d'intelligibilité de la pratique* » (Jorro, 2005, p36).

- **Décrire** : relater, de manière rigoureuse et objective, les faits en s'efforçant d'être aussi proche que possible de ce qui s'est passé, de ce qui a été ressenti. Il s'agit dans cette étape de faire émerger un objet qui sera ensuite analysé.

- **Problématiser** : identifier le point d'entrée pour traiter la situation, ce qui attire l'attention, suscite l'intérêt, pose question. C'est donc construire l'objet et choisir la dimension sous laquelle il sera analysé.

- **Analyser** : créer du sens. C'est proposer une façon de lire la situation en lien avec la problématisation. Pour cela, certains éléments de la situation sont choisis et reliés entre eux pour faire émerger une signification (en explicitant les théories personnelles sous-jacentes au sens proposé, en traduisant les faits sous forme de schéma par exemple, en généralisant ou au contraire, en discriminant la situation par rapport à d'autres, en exprimant les critères utilisés pour catégoriser). Il s'agira, après avoir émis plusieurs hypothèses explicatives, de réfléchir également aux hypothèses sur les conséquences des actions sur les élèves, l'apprentissage,...

- **Théoriser l'action** : c'est créer des savoirs d'action et de compréhension utiles pour la suite. Cela se rapporte à identifier ce que l'analyse d'un épisode d'une pratique vous apprend pour mieux comprendre les situations à venir et y répondre plus adéquatement à l'avenir. Pour optimiser cette phase, il lui est demandé de confronter l'analyse réalisée à son retour à chaud (étape 2).

- **Reinvestir dans l'action** : le savoir construit lors de la théorisation prend sens pour le praticien quand il peut se l'approprier en le recontextualisant pour rapport aux situations professionnelles. Ceci constitue une condition au transfert des apprentissages.

Pour soutenir cette dernière étape, il est enfin demandé au FE de revenir à la grille « autoévaluation des compétences d'enseignant » pour cibler le (ou les) point(s) en lien avec la séquence analysée sur lesquels il projette de se réguler pour la suite, et par conséquent, de fixer des objectifs personnels pour la pratique du stage suivant.

Cette dernière étape est essentielle car elle semblerait constituer, selon Jorro (2005) qui met en évidence que « *comprendre une situation ne prédispose pas à mettre en jeu une régulation* », un pas supplémentaire de la réflexivité vers l'autoévaluation, caractérisée selon cette auteure, par le processus de régulation visé ici.

Les traces des différentes étapes du dispositif (« retour à chaud », analyse de la leçon, pistes de régulation en lien avec la grille d'autoévaluation) sont communiquées aux formatrices par le biais du rapport à rendre après chaque stage. Ainsi ces dernières ont la possibilité d'évaluer la démarche d'autoévaluation des FE et de leur fournir un feedback sur celle-ci.

Limites et perspectives

La volonté dans la mise en place de ce dispositif est de permettre aux FE d'entrer dans une démarche structurée d'analyse, d'évaluation et de régulation de leurs pratiques afin qu'elle puisse faire partie

intégrante de leur activité professionnelle. Il est cependant évident que le dispositif gagnerait à un accompagnement encore davantage individualisé. Ce qui pourrait s'envisager dans les rencontres individuelles prévues lors des phases préactives des stages.

Références

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Beckers, J. & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et sciences de l'éducation. In *Puzzle*. Centre Interfacultaire de Formation des enseignants, 29, 29-37

Charlier, E., Beckers, J., et al (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outil et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol 27, n°2, PP33-47

Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. In *Journal de l'enseignement primaire. Edition corps enseignant*, no. 25, p. 7-9

Mots clés : formation d'enseignants, autoévaluation, autoscopie

L'efficacité perçue par les étudiants de la phase de préparation d'un stage : ressources exploitées et autoévaluation des démarches

Agnès Deprit, Catherine Van Nieuwenhoven

En Belgique francophone, le décret 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents prévoit 780 heures d'activités d'enseignement, soit un tiers de la formation. Il précise que c'est durant ces activités (ateliers de formation professionnelle et stages) que les étudiants acquièrent le savoir-faire nécessaire à tout futur enseignant. D'une part, les situations proposées dans les instituts de formation sont choisies pour favoriser l'intégration de la didactique, la mise en situation de compétences méthodologiques et l'apport d'un regard réflexif. D'autre part, les stages offrent la possibilité à l'étudiant de se former en situation réelle.

Tout semble donc pensé pour que les étudiants puissent maîtriser et mobiliser leurs connaissances disciplinaires, interdisciplinaires et didactiques afin d'être «aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences [...] correspondant aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence» (Décret 2000, article 7).

Cependant, les formateurs et les maîtres de stage semblent manifester une inquiétude lorsqu'ils accompagnent des stagiaires. Certains se disent déçus par le manque de réinvestissement des méthodologies vues dans le cadre des cours; d'autres s'étonnent du peu de recherches effectuées dans les ressources bibliothécaires au profit de leçons ou d'exercices «tout faits» trouvés sur Internet; d'autres encore ne comprennent pas pourquoi les étudiants ne collaborent pas spontanément avec les enseignants disponibles dans les milieux de formation leur préférant les aides proposées sur les réseaux sociaux. Dès lors, quelles sont les conceptions partagées par les étudiants du meilleur moyen de se préparer ?

Peu d'études font entendre la studentvoice comme le mettent en évidence Endrizzi et Sibut (2015) dans leur dossier de veille consacré aux nouveaux étudiants. Les données récentes proviennent d'enquêtes (OVE, 2014; CÉRECQ, 2013) qui qualifient leur travail de bachotage solitaire et d'attitude autocentrée. Le bachotage solitaire (Beaupère, Boudesseul & Macaire, 2009) caractérise une propension à travailler seul et dans un but de réussite -comme l'étudiant le faisait jusqu'alors- sans comprendre véritablement les exigences et les enjeux de la formation ni la valorisation des compétences à atteindre (Martinot, 2014). L'attitude autocentrée (Paquelin, 2016) renforce non seulement cette idée de travail solitaire mais souligne aussi que le recours à une aide ne se fait que si l'étudiant se trouve dans une impasse. Dans ce cas, il

privilégiera l'appui d'un pair plutôt que l'aide qu'il pourrait trouver auprès d'un enseignant. Considérant la manière dont l'étudiant acquiert ses connaissances, Vause (2011) évoque la construction d'une «connaissance ouvragée» constituée d'un «mélange de croyances et de connaissances qui guide l'action des enseignants» (p.27). Ces connaissances et croyances sont sollicitées en alternance et se chevauchent dans la pratique quotidienne. Toutefois, si la connaissance ouvragée se construit progressivement à partir de divers apprentissages théoriques, c'est principalement par son histoire et par ses expériences que tout enseignant va l'élaborer. Sur ce point, Vause se réfère à Schön (1983) qui précise que les professionnels développent principalement des compétences dans l'action, spécifiques au contexte, et s'appuient très rarement sur des connaissances académiques.

A cela, la sociologie de l'expérience ajoute l'idée de la liberté humaine dans les choix des conduites. Les choix s'opèrent en fonction des buts poursuivis et des profits escomptés (Crozier & Friedberg, 2014). C'est la raison pour laquelle le stagiaire choisira d'utiliser certaines ressources et opportunités plutôt que d'autres, selon le contexte de stage dans lequel il se trouve. En ce sens, on peut le qualifier d'acteur stratégique (Malo, 2005).

Par conséquent, les nouveaux étudiants utilisent-ils des stratégies particulières pour préparer leurs stages? Quelles sont les ressources qu'ils sollicitent? Comment autoévaluent-ils leur démarche de préparation? La perçoivent-ils comme efficace? L'objectif de cette recherche permettra de questionner cette phase de préparation de stage à travers l'autoévaluation des étudiants : leur donner la parole, identifier ce qu'ils font, ce qu'ils savent faire dans une perspective non déficitaire (Malo, 2005) afin d'identifier les ressources qu'ils utilisent et comprendre le pourquoi de leurs choix. Le but étant, par ricochet, de les amener à l'autorégulation nécessaire à tout développement de compétences professionnelles (Bélaïr, 2015).

La recherche est exploratoire et qualitative. Elle a été menée auprès d'un échantillon de 4 étudiants, bacheliers instituteurs primaires, en dernière année de formation. Les données récoltées proviennent d'un carnet de bord que chaque étudiant a complété quotidiennement en y répertoriant toutes les actions réalisées pour préparer le stage et d'entretiens semi-directifs individuels auxquels chacun a participé. Classés au sein de catégories émergentes, les items recueillis ont fait l'objet d'une analyse par triangulation des sources.

Les premiers résultats montrent que les étudiants semblent peu utiliser les ressources issues de la formation initiale (cours, livres, outils didactiques et formateurs à disposition) et recherchent prioritairement des techniques qui fonctionnent. C'est la raison pour laquelle ils accordent une large confiance à l'expérience (maître de stage, instituteurs alimentant des blogs, anciennes leçons, échanges entre pairs) qui les prédispose à une régulation proactive (Allal, 2007) et ajustent, dès lors, volontiers leurs préparations. Comme le souligne Vause (2011), ce qui fonctionne est valorisé et participe à la construction de la connaissance ouvragée. De plus, les étudiants évaluent leur démarche comme étant efficace car ils se sentent prêts avant le début du stage et ont pu constater, une fois sur le terrain, que les élèves ont atteint les objectifs qu'ils avaient fixés.

Dès lors, on pourrait s'interroger sur l'utilité de la formation initiale dans la préparation des stages. Où, quand et comment interviennent les connaissances académiques lorsqu'elles doivent être mobilisées dans la pratique professionnelle? Comment les étudiants font-ils, à ce moment, le lien entre théorie et pratique? Ces questions alimenteront les prolongements et perspectives futures de notre recherche.

Références

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & Mottiez Lopez, L. (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Beaupère, N., Boudesseul, G. & Macaire, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. Observatoire national de la vie étudiante. Infos, 21, pp.1-8. Retrieved from http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi21_ove_infos_21-bat_final_page_7-4-9.pdf

Bélaïr, L.M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de

formations et les démarches d'accompagnement. In. P.-F. Coen & L. Bélair (Eds.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (pp. 37-54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

CÉRECQ (2013). Enquête 2013 au près de la Génération 2010. Face à la crise le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*, 319, pp.1-8.

Crozier, M. & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil. [1^{ère} édition, 1977]

Décret 2000 : décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. (2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, Lois 25501.

Endrizzi, L. & Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. Dossier de veille de l'IFÉ n°106, décembre. Lyon : ENS de Lyon. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. (Doctoral dissertation). Université Laval, Québec.

Martinot, D. (2014). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris : Presses Universitaires de France. [1^{ère} édition, 2006]

OVE (2014). *Repères*, édition 2014. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.

Paquelin, D. (2016). *Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Note de synthèse. Retrieved from http://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/efSUP_S2_Paquelin_EtudeAttentePratiqueEtudianteSynthese.pdf

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. U.S.A.: Basic Books Inc.

Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée*. (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve

Mots clés : préparation de stage, étudiants, autoévaluation

Session 3 - Atelier 3.8

Jeudi 26 janvier 2017 – 08h30-10h00

Apprendre à faire la classe : évaluation du développement professionnel des enseignants stagiaires en formation initiale dans une approche « activité »

Marc Blondeau

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, la formation initiale des instituteurs primaires est définie par le décret Dupuis (2001), modifié par le décret Marcourt (2015). Ces décrets prévoient quinze semaines de stage réparties sur l'ensemble du cursus. Elles ont pour but de fournir «des opportunités d'améliorer, rendre explicites et d'articuler les connaissances tacites, en les intégrant à l'expérience et à l'action avisée de professionnels très compétents» (traduction libre) (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p.263, cités par Walton & Rusznyak, 2013). Pour beaucoup de jeunes enseignants en formation, les lieux de stage sont perçus comme le principal lieu de développement professionnel (Rayou, 2008). Ils y exercent en effet leur futur métier. Cependant, les étudiants stagiaires en formation initiale (ESFI) se retrouvent devant un paradoxe : devoir faire la classe sans l'avoir appris.

Cette activité complexe peut se résumer comme assurer simultanément la cohérence du groupe et la cohésion des apprentissages (Amigues, Faïta & Saujat, 2004) dans un environnement complexe et dynamique (Vanderclayen, 2010) avec une forte pression temporelle (Casalfiore, 2002) et des préoccupations particulières de novices (Durand, 1996, 2009; Ria, 2001, Ria & Saujat, 2008).

La littérature définit généralement « en creux » les compétences de l'enseignant novice par rapport à celles de l'enseignant expert (Ria, 2001 ; Saujat, 2004 ; Serres, 2006). En effet, l'enseignant expert (Durand,

1996 ; Perrenoud, 1999 ; Tochon, 1993) est réputé maîtriser l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de la profession. « A partir de ces dernières sont déduites par comparaison celles qui font défaut aux novices » (Ria, 2001, cité par Serres, 2006, p.26). Dans cette optique, la formation vise logiquement à fournir aux novices les outils qui leur manquent pour devenir des experts (Derobertmeasure, 2012 ; Serres, 2006 ; Tochon, 1993).

Cependant, prenant le contrepied de cette approche et suivant la logique de l'analyse du travail (Clot, 1999 ; Durand, 1996 ; Pastré, 2008 ; Yvon & Saussez, 2010), des études ont cherché à caractériser, sur la base de leurs pratiques et discours, l'activité des enseignants novices (Ria & Leblanc, 2011 ; Ria & Saujat, 2008 ; Saujat, 2004) et des ESFI (Blondeau, 2012, Blondeau, Dehon & Meyer, 2013 ; Ria, 2001 ; Serres, 2006). Ces études mettent en évidence l'apparition de compromis provisoires, de ressources intermédiaires (Durand, 2009 ; Saujat, 2004 ; Serres 2006), de composantes typiques du genre débutant (Saujat, 2011) qui permettent de faire la classe sans nécessairement en avoir la compétence.

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale qui tente d'évaluer le développement professionnel des ESFI dans une perspective non déficitaire (Malo, 2012). En effet, nous suivrons douze futurs instituteurs pendant les trois années de leur formation initiale. Chaque année, un moment de stage sera filmé et des extraits illustratifs des processus de conduite de classe significatifs (Bourbao, 2010) seront proposés en autoconfrontation (Theureau, 2002b, 2004 ; Vermersch, 2010). Ces études multi-cas (Albarello, 2003; Karsenti & Demers, 2011) seront ensuite analysées en monographies avant de l'être de manière transversale.

Nous adoptons une stratégie d'analyse de l'activité décrite par Theureau (2004) qui consiste à analyser les données « en référence au cadre sémiologique, qui considère que l'activité est un flux continu d'unités significatives manifestant chacun un signe. L'objectif est, à partir d'une analyse locale et/ou globale des unités significatives, de reconstituer le cours d'action de l'acteur » (Trohel & Guérin, 2008, p.8). Ainsi, nous documentons le signe hexadique (Theureau, 2004) par analyse des verbatim issus des autoconfrontations réalisées sur la base des traces vidéoscopiques prises en classes de stage.

Les résultats présentés porteront sur quelques études de cas réalisés lors des stages de la première année de formation. Nous tenterons de mettre en évidence les lignes de forces de l'activité d'ESFI de première année, ainsi que leurs logiques sous-jacentes pour envisager des pistes qui permettraient d'améliorer l'évaluation et le développement professionnel au cours des stages.

Mots clés : stagiaire, activité, autoconfrontation, développement professionnel

Évaluer et réguler les pratiques d'enseignement pour des activités d'apprentissage efficaces dans la classe de sixième

Norma Zakaria

Les questions sur les effets de l'évaluation des enseignants se multiplient dans le contexte de la formation, et les concepts «évaluation» et «régulation» sont devenus récurrents dans le développement professionnel des enseignants. Cependant, savoir si l'évaluation peut répondre ou non aux besoins en formation des enseignants, semble jusque-là problématique. Pour trouver une réponse à cette question, il est alors judicieux d'analyser l'apport de l'évaluation au développement professionnel des enseignants, car «la professionnalité de l'enseignant se construit lorsqu'il exerce, mais également lorsqu'il y a un pointage des règles de métier par des formateurs» (Méard & Bruno 2009 : 177). L'évaluation devient ainsi un processus qui vise à déterminer où un enseignant se situe dans son développement professionnel, que ce soit dans le domaine des attitudes (savoir-être), dans le domaine des connaissances (savoir) ou dans celui des habiletés (savoir-faire). Elle lui permet de se situer dans son parcours de formation continue, par rapport à l'évolution de son enseignement, et par rapport aux performances aperçues chez ses élèves.

À partir de la question récurrente suivante : l'évaluation discipline-t-elle la formation ? (Zakaria, 2011), nous montrerons dans quelle mesure l'évaluation peut réguler les pratiques d'enseignement pour des

activités d'apprentissage efficaces dans la classe de sixième. En revenant à l'«accompagnement», à l'«intervention éducative» et à l'«autorégulation», nous délimiterons le cadre conceptuel de notre recherche et répondrons à notre objectif, à trois niveaux : le niveau des actions de l'évaluateur, à travers l'agir évaluatif, l'accompagnement des enseignants, la démarche de changement et la conduite du projet éducatif ; le niveau de l'enseignant, par l'exécution des tâches adéquates répondant aux besoins des apprenants, la systématisation des contenus à enseigner, la précision des objectifs à atteindre, l'évaluation objective et par la gestion de la classe ; le niveau des élèves, en suivant le «modèle d'apprentissage par investigation-structuration (Develey, 2015), qui les implique dans la construction des savoirs et le développement de leur motivation intégrative. En effet, les élèves se positionnent et agissent en fonction de l'enseignant. Pour cela les gestes identifiés chez ce dernier sont décisifs, et l'intérêt qui lui est accordé signale l'importance de son rôle. En effet, «la rencontre entre les gestes de divers sujets agissants génère deux formes de co-activité qui peuvent se croiser : l'une, verticale, entre professeurs et élève(s) ...l'autre, horizontale, entre élèves» (Brenas, 2011 : 180-181).

L'intervention éducative de l'évaluateur s'inscrit dans le cadre de la notion d'intervention, qui «ne vaut que dans la mesure où elle offre cet espace potentiel de bienveillance où l'action de l'intervenant est de "bien veiller" à mettre en place les conditions, sur lesquelles nous allons nous pencher, qui susciteront des activités d'apprentissage de la part de sujets» (Lenoir, Larose et al. 2002). Conçue alors comme «démarche professionnelle avec ses caractéristiques éthiques et méthodologiques» (De Robertis, Orsoni et al. 2008 : 57), elle se présente comme une action qui assure l'équilibre entre les gestes professionnels de l'enseignant et les activités de l'apprenant. Dans ce cadre, l'accompagnement aide les enseignants à «prendre des décisions, mettre en œuvre des actions pour atteindre un objectif; réguler et adapter les actions entreprises en vue de les améliorer» (Biémar 2012 : 21). Conjointement, une formation au développement de la pratique réflexive par l'accompagnement, à la mise en œuvre de stratégies spécifiques, à l'apprentissage autonome et à l'autoévaluation mène l'évaluateur-accompagnateur à conscientiser l'enseignant devant les tâches que les situations de travail exigent, étant donné que «le développement d'une posture et de pratiques réflexives plus étendues est la clé de la professionnalisation du métier» (Perrenoud 2008 : 199) et le point d'ancrage d'une conscientisation ciblant la connaissance de soi et de ses propres potentialités de la part de l'enseignant.

Conjointement, la réalisation d'une expérimentation dans un contexte scolaire, basée sur l'analyse des points de vue des évaluateurs et sur les tâches accomplies par les enseignants et les apprenants, montre les liens qui existent entre les actions des enseignants, en cours et après leur évaluation, et les performances des élèves, car «faire parler les pratiques» est important pour réussir une «démarche clinique» qui ne s'accomplit «sans une auto-analyse de la part de l'analyste lui-même (Boutin, 2012 : 29). Le dispositif expérimental mis en place concerne 4 évaluateurs, 10 enseignants et 100 élèves de la classe de sixième, pour analyser les activités des enseignants et, évidemment celles des élèves, après l'évaluation faite par les évaluateurs responsables, car il est essentiel, dans le développement des gestes professionnels, de «multiplier les observations de performances et donc les situations d'évaluation» (Chenu, 2016 :26).

L'apport de cette expérimentation est intéressant dans la mesure où elle peut, en premier lieu, conscientiser l'évaluateur et l'évalué sur les conditions de l'accomplissement d'une bonne évaluation, à savoir la «professionnalité de l'évaluateur» qui impliquerait des compétences «théoriques», «méthodologiques», «d'ingénierie pédagogique», «sémiotiques» et «éthiques» (Jorro 2006). En second lieu, elle met en exergue une « prise en compte plus importante de l'apprenant en parlant de coactivité, de corégulations ou de coconstruction de significations» Balslev citée dans (Chabane et Dezutter 2011 : 18), pour faire passer ce dernier «d'un stade de conscience du problème à celui de volonté et compétence d'action» (Bronckart & Gather Thurler 2004 : 119). À ce niveau, apparaissent les «compatibilités entre savoirs et action», cette dernière étant considérée comme «une forme de savoir» (Mayen 2008). De là à accroître l'efficacité de l'action pédagogique de la part de l'évaluateur. Notamment le besoin d'une régulation permanente des gestes professionnels nécessite une gestion de l'évaluation de la part de l'évaluateur, pour un développement professionnel des enseignants et pour des activités d'apprentissage

efficaces. Il y a sans aucun doute au fond de tout acte d'évaluation un processus de formation continue qui prend place pendant le travail et ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu.

Bibliographie sommaire

Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In Charlier, É & Biémar, S. (sous la direction de). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. In Fablet, D. (coordonné par) *Supervision et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Bremas, Y. (2011). Trois seuils pour une installation épistémologique... Quel degré d'ajustements réciproques en début de cours de littérature? In Bucheton, D. (sous la direction de) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.

Chabane, J-C, & Dezutter, O. (sous la direction de) (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles : de Boeck.

Chenu, F. (2016). Éclairer les performances par une analyse après coup pour évaluer des compétences professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 39. No 1, 23-40.

De Robertis, C., Orsoni, M., Pascal, H. & al. (2008). *L'intervention sociale d'intérêt collectif*. Rennes : Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Develey, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Bruxelles : de boeck.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*. 29(1), 31-43.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., et al. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. 4(4).

Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et al (sous la direction de). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Éditions.

Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Zakaria, N. (2007). *Dictionnaire de didactique. 3600 concepts-clés à l'usage des enseignants*. Liban : Éditions Zakaria.

Zakaria, N. (2011). Quand l'évaluation discipline la formation! Actes du colloque: Pour une évaluation constructrice, productrice de sens, *Annales de Philosophie et des Sciences Humaines*, Vol. 30 -2012 (pages 19-30).

Mots clés : régulation, gestes professionnels, activités d'apprentissage

Diversité de culture évaluative dans la formation des futurs enseignants au secondaire : quelles conséquences pour la construction de leurs savoirs professionnels ?

Isabelle Nizet

Les pratiques d'enseignement, et parmi elles, les pratiques évaluatives sont -comme toute pratique professionnelle- déterminées par des procédés, des conduites, une culture, une idéologie, des techniques propres à une personne et à un groupe professionnel (Vinatier et Pastré, 2007). Dans une perspective professionnalisante, le développement professionnel désigne le processus par lequel l'enseignant s'engage dans un processus de transformation de ses savoirs, de ses pratiques, de ses valeurs et de ses buts (Lacourse et Moldoveanu, 2011) ; ce processus est étroitement dépendant de ses expériences et de l'évolution de son contexte professionnel dans ses dimensions culturelles, organisationnelles et institutionnelles (Jorro, Brocal et Postiaux, 2013). La construction d'une identité professionnelle s'inscrit

dans ce processus, permettant à l'enseignant de moduler son rapport à la culture professionnelle environnante, tout en gérant les possibles tensions entre son besoin d'individualisation et son besoin d'appartenance sociale (Anadon, Gohier et Chevrier, 2007).

Dans un parcours de professionnalisation en enseignement, la formation initiale du futur enseignant vise l'acquisition de savoirs de référence soutenant le développement de pratiques professionnelles (Vanhulle, 2013, 2014); les stages favorisent la formation pratique dans des situations de travail effectives qui permettent la mobilisation de compétences et le développement de pratiques évaluatives (Malo, 2010; Vanhulle, Mérhan et Ronveaux, 2007), mais révèlent aussi les paradoxes associés à la coexistence de gestes professionnels avec leur théorisation (Vanhulle, 2009). Les futurs enseignants, progressivement formés dans un parcours qui allie une formation théorique et une formation pratique par le biais de stages, sont impliqués dans un processus de changement au contact de la culture professionnelle de leur enseignant associé, de ses pratiques d'enseignement et de la participation à des situations professionnelles nouvelles. Ils y produisent des savoirs professionnels, en réélaborant subjectivement des savoirs provenant de différentes sources à l'aune de leur culture professionnelle en développement (Vanhulle, 2014).

Au Québec, les futurs enseignants effectuent en troisième année de leur formation universitaire en enseignement secondaire un stage en responsabilité limitée (50% de la tâche d'enseignement) durant 30 jours. Avant ce stage, tous les étudiants ont suivi le cours Évaluation des apprentissages, équivalant à 90 heures de formation. Les savoirs enseignés dans ce cours sont définis à partir de la compétence décrite dans un référentiel professionnel de formation (Gouvernement du Québec, 2001) et sont issus de sources scientifiques, pragmatiques, politiques, légales et culturelles contextualisées à la réalité québécoise, tout en faisant une large part à des savoirs théoriques légitimés circulant dans la communauté des spécialistes en évaluation scolaire et des pédagogues. Cette formation contribue au développement de l'assessment literacy des futurs stagiaires, comprise comme l'ensemble des dimensions conceptuelles et pratiques qui les préparent à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies d'évaluation dans une perspective critique valorisant les fondements et la construction de savoirs légitimés (Mertler, 2009).

Dans un contexte de grande diversification des pratiques évaluatives et de changements prescriptifs fréquents (Laurier, 2014) et compte tenu de l'importance des références culturelles à l'œuvre dans les choix de pratiques évaluatives, le but de la formation pratique à l'évaluation ne peut donc se limiter à convaincre le stagiaire de l'usage de bonnes pratiques, mais devrait plutôt être de le soutenir dans la capacité de s'inventer une pratique à partir d'une culture en évaluation (Vial, 2009). L'approche culturelle en évaluation met en lumière le rôle émancipatoire de la culture en évaluation pour l'évaluateur non formé et sa fonction dans la construction de l'identité professionnelle du sujet (Vial, 2009); elle fait de la culture une composante incontournable de la pratique évaluative le développement d'une culture en évaluation étant fondamental pour se former à l'intelligibilité des pratiques.

L'expérience de stage est déterminante dans la construction d'une culture en évaluation pour le stagiaire, car elle oriente le développement de ses attitudes professionnelles et de son positionnement professionnel au contact de références culturelles parfois antagonistes (Jorro, Brocal et Postiaux, 2013). La construction de savoirs professionnels en évaluation et l'adoption de pratiques évaluatives par les enseignants associés et par les stagiaires qu'ils accompagnent seraient étroitement liées à la prégnance de références culturelles rarement explicitées. Dans la mesure où l'explicitation de ces références constitue le point d'ancrage d'une conceptualisation des modèles d'évaluation et d'une problématisation des situations professionnelles, ce qui contribue à accroître l'intelligibilité des pratiques (Vial, 2009) aux yeux du stagiaire, il semble nécessaire que l'étudiant (futur enseignant) puisse expliciter les constituants de sa propre culture évaluative tout en la situant dans une culture professionnelle élargie.

Afin de comprendre quel rôle jouent les références culturelles évaluatives de l'enseignant associé dans la reconfiguration de savoirs professionnels en évaluation du stagiaire en enseignement, le projet de recherche d'une durée de trois ans visait les trois objectifs spécifiques suivants : 1) décrire les modèles d'évaluation de futurs enseignants avant leur formation à l'évaluation (au début de la troisième année de leur formation initiale), suite à cette formation et au terme de leur formation pratique en stage de troisième année; 2) décrire la culture évaluative des enseignants du secondaire associés aux stages de ces

étudiants; 3) caractériser des profils de reconfiguration de savoirs professionnels en évaluation à la lumière du rapport qu'entretiennent les cultures évaluatives des stagiaires et de leur enseignant associé.

À cette fin nous avons interrogé une quinzaine d'étudiants pour repérer les problématiques de stages auxquels ils font face en matière d'évaluation des apprentissages des élèves, nous avons analysé les conflits épistémologiques émergeant en repérant dans les problématiques de stages relatées par les étudiants des marques réflexivo cognitives (Vanhulle, 2013) traduisant des conflits de crédibilité, de légitimité et d'efficacité associés aux savoirs de référence mobilisés par les étudiants. Enfin, nous avons produit une interprétation de ces conflits à la lumière des modèles de Vial, 2012 suivant une méthodologie développée auprès d'enseignants du secteur de l'enseignement professionnel (Holgado et Nizet, 2016). Les résultats de cette recherche exploratoire soutiennent la formulation d'hypothèses quant à la construction de savoirs professionnels en évaluation dans un continuum cours-stage, ce qui lui confère une dimension heuristique.

Références

Anadon, M., Gohier, C. et Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire : point de vue des formateurs. In C. Gohier (dir.), Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés (p. 11-36). Québec : Presses de l'université du Québec.

Bru, M. (2003). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-74

Holgado, O. et Nizet, I. (2016). Évaluation et dilemmes de formateurs au Québec. *Éducation permanente HS(8)1*, 123-132.

Jorro, A., Brocal, R. et Postiaux, N. (2013). Évaluer la professionnalité émergente en formation. In M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 73-84). Bruxelles : De Boeck.

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

Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.

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

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.

Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. www.forumlecture.ch-1/2014

Vanhulle, S., Balslev, K. et Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en terme de développement. In J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formation et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris : L'Harmattan.

Vanhulle, S., Merhan, F., Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2e ed.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Vial, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: méthodes, outils, dispositifs*. Bruxelles, De Boeck.

Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56,95-108

Mots clés : formation des enseignants, culture évaluative, savoirs professionnels

Sessions 4 et 5 – Symposia 4.1 et 5.1

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00 (1/2)

Jeudi 26 janvier 2017 – 13h30-15h00 (2/2)

Évaluation pour les apprentissages : collaboration et changements épistémologiques chez les acteurs

Discutant : Isabelle Nizet, Nathalie Sayac

Texte de cadrage

Ce symposium met l'accent sur la compréhension des changements épistémologiques qui caractérisent le travail de collaboration entre membres de communautés différentes ou référant à des expériences différentes engagés dans des recherches autour de pratiques évaluatives favorisant l'apprentissage.

Les recherches collaboratives portant sur le développement de gestes professionnels en évaluation pour l'apprentissage sont menées dans plusieurs contextes nationaux et internationaux (William, 2011). Ces pratiques revêtent actuellement pour les milieux éducatifs une importance renouvelée. En effet, les tendances curriculaires placent l'apprentissage des élèves au cœur des enjeux de réussite et de performance des systèmes éducatifs (OCDE, 2013), accentuant la responsabilisation des directions d'écoles, des parents et des enseignants en ce qui concerne l'obligation d'amélioration des acquis des élèves. Dans une perspective d'évaluation systémique, l'imputabilité collective de la réussite pour tous est au cœur des préoccupations (OCDE, 2015). Ces tendances mettent une pression nouvelle sur le développement de pratiques d'évaluation en soutien à l'apprentissage plus efficaces, plus transparentes, plus intelligibles et surtout réellement partagées avec les élèves ou les autres apprenants adultes.

Dans cette perspective, plusieurs enseignants et chercheurs sont impliqués dans des projets de recherche action, de recherche collaborative ou de design based research ancrés dans des terrains variés tels que les écoles et les universités, encadrés par des contrats collaboratifs de nature diversifiée (Sanchez & Monod Ansaldi, 2013). Des cadres théoriques et méthodologiques sont mis en œuvre pour garantir un fonctionnement optimal du contrat collaboratif inhérent à ce type de recherches qui se déroulent parfois sur de longues durées. Les apports de ces recherches mettent l'accent sur l'atteinte d'objectifs en termes de bénéfices mutuels et mutualisables, par exemple en termes de praxéologies partagées ou de savoirs co-construits et elles explicitent dans quelle mesure ces cadres soutiennent ou ne soutiennent pas une démarche collaborative productive pour les différentes parties. Cependant, il nous semble que tout ce qui relève de la compréhension des mécanismes par lesquels les participants issus de différentes communautés interagissent pour définir et générer ces bénéfices reste une dimension relativement peu étudiée et peu explicitée. Nous pensons qu'il devient essentiel de se saisir de la question de la nature épistémologique du travail collaboratif et de l'engagement qu'il requiert de la part des différents collaborateurs ou acteurs. Il nous semble nécessaire de mieux comprendre comment ces différents cadres permettent d'appréhender la réalité du métissage des productions au sein de processus de collaboration, afin de pouvoir dégager des conditions qui le facilitent, le freinent ou l'entravent. Le symposium que nous proposons a pour objectif de présenter des pistes innovantes relativement à la dimension collaborative abordée à travers les « produits » de la collaboration, leur valeur aux yeux des communautés qui interagissent et les cadres qui permettent de mieux comprendre comment les savoirs se métissent, se transforment et évoluent dans un parcours de collaboration.

Les questions suivantes seront abordées :

Comment se vivent les divergences mécanismes d'attribution de valeur aux savoirs (Avenier, 2011) ou aux autres productions collectives ? Comment le discours des participants traduit-il ces enjeux axiologiques ? Dans quelle mesure certaines personnes jouent-elles un rôle en matière de « courtage cognitif » (Hargadon, 1998 ; Rasmussen, Zandieh, & Wawro, 2009) au sein du travail et de la recherche collaboratifs ? Comment ce rôle émerge-t-il, comment évolue-t-il ? Certains objets en lien avec l'évaluation pour

l'apprentissage ont-ils, au sein du processus de collaboration, un statut fédérateur tandis que d'autres le seraient moins ? Pour quelles raisons ? Quelles dimensions de l'évaluation pour l'apprentissage sont objet de co-développement ? Comment cette compréhension fine des mécanismes d'interaction et de leur contenu peut-elle influencer une compréhension du développement professionnel pour tous et par tous ?

Références

- Avenier, M.-F. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post modernisme ou pragmatisme ? *Revue Management & Avenir* (43), 372-391
- OCDE, (2013). *Formative Assessment. Improving learning in secondary class rooms*. Éditions OCDE.
- OCDE, (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation en 2015 : les réformes en marche*. Éditions OCDE.
- Hargadon, A. B. (1998). Firms as knowledge brokers": Lessons in pursuing continuous innovation. *California Management Review*, 40(3), pp. 209-227.
- Laurier, M.D, Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Rasmussen, C., Zandieh, M. & Wawro, M. (2009). How do you know which way the arrows go? The emergence and brokering of a classroom mathematics practice. In W.-M. Roth (Ed.), *Mathematical representations at the interface of the body and culture* (pp. 171–218). Charlotte: Information Age Publishing.
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique* 9(2), 73-94.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37, 3–14

Mots clés : recherche collaborative, évaluation en soutien à l'apprentissage, développement professionnel

La genèse de praxéologies partagées entre enseignants et chercheurs dans un cadre d'évaluation formative

Gilles Aldon, Monica Panero

La proposition repose sur le travail réalisé avec des enseignants dans le projet européen FaSMEd⁶ dont l'objectif était d'étudier les potentialités des technologies au service de l'évaluation formative en mathématiques et en sciences. Ce projet est fondé sur une méthodologie de recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) ce qui implique un travail collaboratif des chercheurs et des enseignants engagés dans le co-développement d'une "boîte à outils" pour l'évaluation formative avec les technologies. L'expression "boîte à outils" réfère à un ensemble de matériel curriculaire : des activités et des plans de cours qui montrent comment l'évaluation formative peut être intégrée dans l'enseignement pour repérer des difficultés d'apprentissage et les traiter. Ce matériel comprend aussi des modules de développement professionnel et leurs modes d'utilisation.

Pour étudier ces interactions entre chercheurs et enseignants, nous nous appuyons sur le cadre de la transposition méta-didactique (Arzarello et al. 2014). On conçoit le travail collaboratif dans FaSMEd comme l'interaction entre la communauté des chercheurs et la communauté des enseignants. Les deux éléments clés du projet, c'est-à-dire l'évaluation formative et l'utilisation de la technologie, ne sont pas nouveaux pour les deux communautés. En particulier, les enseignants ont déjà travaillé avec la technologie en classe (TI Primaire Plus, tableau blanc interactif...) et ils ont déjà fait l'expérience de l'évaluation formative dans leurs pratiques habituelles. Cependant, ce qui est nouveau pour les deux communautés est

⁶ The project FaSMEd has received funding from the European Union Seventh Framework Programme (FP7/2007-2013) under grant agreement n° 612337.

l'utilisation de la technologie pour l'évaluation formative comme composante de leurs praxéologies. Cette dernière est une composante externe aux deux communautés, « imposée » d'une certaine façon par le projet européen dans lequel elles sont engagées. Pour évaluer les compétences des élèves, chaque communauté dispose de praxéologies propres qui incluent des justifications théoriques provenant de savoirs professionnels et de cadres théoriques.

C'est l'interaction entre les deux communautés, notamment dans un processus de transposition méta-didactique, qui peut générer une praxéologie partagée et qui permet d'internaliser les composantes externes. Pour atteindre une praxéologie partagée, les deux communautés travaillent sur des objets à la frontière entre des préoccupations respectives et des intérêts propres. En l'occurrence, les objets frontières qui sont plus particulièrement étudiés dans cette communication sont les stratégies d'évaluation formative. Pour les chercheurs, ces stratégies se réfèrent à la définition donnée par Black et Wiliam (2009) dans laquelle l'évaluation formative est vue comme un processus où "des preuves des apprentissages des élèves sont perçues, interprétées et utilisées par le professeur, l'élève ou ses pairs, afin de prendre des décisions concernant les prochaines étapes de l'enseignement qui seraient meilleures ou mieux fondées que les décisions qui auraient été pris dans l'absence de ces preuves" (p.7). Pour les enseignants, ces stratégies reposent sur leur utilisation habituelle dans le cadre de la classe consistant à recueillir de l'information auprès des élèves et à chercher à l'analyser.

Un rôle particulier dans ces interactions est joué par le "broker" qui est capable de mettre en communication les praxéologies des deux communautés liées aux objets frontières étudiés.

Notre communication cible ainsi les questions du "courtage cognitif" et des objets autour des dimensions de l'évaluation pour l'apprentissage ayant un statut fédérateur au sein du processus de collaboration. Notre objectif de recherche est alors d'étudier la genèse de praxéologies partagées dans les deux communautés.

Pour atteindre cet objectif nous nous appuyerons sur l'analyse du contenu des rencontres qui se sont déroulées tout au long du projet entre les enseignants et les chercheurs dans une école primaire dans laquelle deux classes de CM1 et CM2 (grade 4 et 5) ont été observées. Au cours de ces réunions, notre travail commun consistait à construire les séquences d'enseignement incluant l'évaluation formative. Pour ce faire, nous sommes partis des pratiques des enseignants consistant à recueillir des données sur les compétences et les connaissances des élèves en cours d'acquisition. Dans les rencontres, les deux communautés avaient des objectifs différents mais compatibles : pour les chercheurs il s'agissait de construire des matériaux pouvant alimenter la boîte à outils et pour les enseignants il s'agissait d'organiser la suite de leur enseignement. Nous étudions, à partir des retranscriptions des dialogues prenant place dans ces réunions, l'évolution des praxéologies des deux communautés pour mettre en œuvre les stratégies d'évaluation formative dans des dispositifs réels. L'outil du cadre théorique de la transposition méta-didactique qui permettra de comprendre cette évolution est la double dialectique regardée des points de vue des deux communautés : au niveau didactique, les interactions portent sur ce qui se construit et qui se passe dans la classe et, au niveau méta-didactique, elles portent sur les pratiques didactiques elles-mêmes. Les savoirs professionnels concernant l'évaluation portent sur deux niveaux : d'une part sur la mise en œuvre particulière de stratégies d'évaluation dans une classe donnée avec des outils spécifiques et d'autre part sur une réflexion plus théorique sur l'évaluation formative et ses usages dans la classe.

Les premiers résultats de ces analyses qui seront développés portent à la fois sur le rôle du broker et sur la place de la praxéologie partagée dans les interactions entre les acteurs. Le rôle du broker n'est pas décidé à l'avance et peut évoluer au cours du temps en passant d'un membre d'une communauté à l'autre. Ainsi la praxéologie partagée se construit à travers les dialectiques didactique et méta-didactique de chacun des acteurs et les confrontations de ces deux dialectiques que l'on pourrait représenter dans un tableau à double entrée dont les colonnes figureraient les acteurs (enseignants et chercheurs) et les lignes les deux niveaux (didactique et méta didactique). La praxéologie partagée se trouvant alors à l'intersection des quatre cellules de ce tableau. Le broker peut alors agir :

- à l'intérieur d'un même niveau (didactique ou méta-didactique) en précisant les praxéologies utilisées

- et en contribuant à les construire,
- entre les niveaux didactique et méta-didactique en enrichissant les arguments de la double dialectique.

Références

Arzarello, F., Robutti, O., Sabena, C., Cusi, A., Garuti, R., Malara, N., & Martignone, F. (2014). Meta-Didactical Transposition : A Theoretical Model for Teacher Education Programmes. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era* (pp. 347-372). Springer Netherlands.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 5-31.

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education & didactique*, 9(2), 73-94

Mots clés : praxéologie partagée, broker, transposition méta-didactique

Une recherche collaborative pour élaborer des instruments d'évaluation formative des compétences C2i2e

Catherine Loisy

L'approche curriculaire place l'apprenant au cœur de ses apprentissages. Elle nécessite une réflexion des enseignants sur des pratiques intelligibles et partageables d'évaluation des compétences. Cette contribution repose sur le postulat que l'expérience vivante de situations d'évaluation formative instrumentées contribue, pour tout enseignant ou formateur, à alimenter sa réflexion sur ses pratiques de formation et d'évaluation des compétences. Son objectif est d'instrumenter les pratiques d'évaluation formative.

La recherche s'intéresse aux compétences informatique et Internet des enseignants. Elle est conduite au sein du Pôle e-TICE, un lieu d'éducation associé à l'IFÉ. Le Pôle e-TICE accompagne les formateurs dans la mise en œuvre du Certificat informatique et Internet de niveau 2 'enseignants' (C2i2e) à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lorraine en France. La recherche est de type *Design-based research*, avec une double visée de recherche (interroger les freins et les leviers pour une approche par compétences) et de conception d'un dispositif d'évaluation formative des compétences numériques qui devrait trouver sa place dans les ESPE. En tant que recherche collaborative, elle implique tous les acteurs à chacune des étapes de la recherche.

La recherche collaborative suit plusieurs étapes. La première est celle de l'élaboration conjointe de la problématique et des objectifs de la recherche qui est mise en œuvre autour de trois dimensions : explicitation des questionnements des participants ; partage et confrontation de cadres théoriques sur la notion de compétence ; analyse conjointe du contexte. Ces différents aspects sont traités par boucles itératives :

- Concernant les questionnements, la préoccupation de l'équipe du Pôle e-TICE est de comprendre les difficultés des candidats à exprimer leurs compétences ; l'hypothèse implicite est que les productions des candidats pourraient être améliorées si les formateurs savaient comment mieux développer l'expression des compétences des candidats. Le questionnement du chercheur concerne le dispositif de formation et d'évaluation des compétences dans son ensemble ; son hypothèse est que les difficultés de validation pourront être levées à partir d'une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans la construction des compétences ;
- Les références d'appui de l'équipe du Pôle e-TICE sont celles des documents d'accompagnement édités par le Ministère : la notion de compétence est documentée en s'appuyant sur les travaux de Le Boterf et Perrenoud. Ces définitions reconnaissent le caractère opératoire de la compétence tel qu'il est abordé dans d'autres modèles : mobilisation dans des situations concrètes où le candidat résout un problème professionnel (Jonnaert, 2002), caractère situé (Jonnaert et al. 2009). En

revanche, leurs références ne leur permettent pas de lever certains freins (sentiment de malaise par rapport au fait de valider des compétences 'en devenir' ; mise en exergue des ressources disponibles plutôt que de la dimension réticulaire dont pourrait rendre compte « une description dynamique des processus en jeu » (Coulet, 2011). Le chercheur repère aussi un manque d'outillage théorique par rapport à la distinction entre ressources internes et externes ;

- L'analyse conjointe du contexte est réalisée à partir d'un corpus comportant des données existant hors de la recherche CoCoNum : document décrivant le dispositif local de formation et de validation des compétences C2i2e ; ensemble des productions de candidats ayant pu être récoltées.

Une fois les questionnements éclaircis et partagés, le contexte analysé, et les cadres théoriques confrontés, une problématique commune peine encore à émerger. La mise en situation étant source d'apprentissage (Brousseau, 1998), le chercheur propose alors une méthodologie basée sur une tâche de simulation de la tâche d'évaluation prescrite à l'ESPE, doublée de la tenue du journal de bord de cette activité. Cette tâche est réalisée individuellement et sans communiquer. Dans le journal de bord, sont relatées les questions qui émergent au fil de la tâche, les difficultés rencontrées, et la manière dont elles sont résolues, le cas échéant. Les praticiens-chercheurs, experts en techno-pédagogique, sont ainsi confrontés à l'expression de leurs propres compétences. Ils mesurent ainsi que leurs compétences, bien qu'avérées, ne sont pas aisément exprimables.

L'attelage situation-activité-compétence apparaît alors comme un cadre adapté pour soutenir le développement et l'évaluation des compétences. L'expression des compétences se trouve alors au cœur d'un travail d'explicitation plus large que celui initialement prescrit.

Cet attelage conduit l'équipe à prendre conscience qu'il faut opérationnaliser :

- la description de la situation (formalisation des conditions d'exécution et des éléments ayant influencé l'organisation de l'activité) ;
- la description de l'activité avec l'explicitation de l'activité ayant permis de mobiliser et/ou construire les compétences visées, et l'objectivation des produits intermédiaires et finaux ;
- la description de la compétence mettant l'accent sur les régulations proactives et rétroactives.

A partir de ce nouveau cadre, l'équipe produit deux outils pour soutenir la formation et l'évaluation formative des compétences :

- Un premier support vise à soutenir l'appropriation de la tâche de demande de validation en engageant la lecture et l'interprétation du référentiel C2i2e et une première mise en correspondance avec des éléments d'une situation professionnelle vécue ;
- Un second support conduit le candidat à questionner ses compétences pour en demander la validation. L'activité réflexive porte sur les régulations effectuées par le candidat avant, pendant et après son activité.

En conclusion, la recherche a mis en évidence les points suivants :

- Exprimer ses compétences ne peut se faire sans formaliser les situations dans lesquelles elles ont été mobilisées et l'activité qu'elles ont permis de générer ;
- Appréhender la formation, l'évaluation et la validation des compétences comme un système permet de dépasser les interprétations sur les causes des difficultés potentiellement rencontrées dans l'évaluation ;
- Réaliser une expérience de simulation doublée d'une analyse de l'activité permet au formateur comme à l'enseignant de se placer au cœur de la situation d'apprentissage et d'évaluation des compétences qu'il envisage de mettre en œuvre, d'en mesurer les contraintes, et de l'améliorer.

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

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74, 1, 1-30.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : de Boeck.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences*. Bruxelles : de Boeck.

Quel développement professionnel pour les différents sujets engagés dans un dispositif collaboratif de recherche-formation ? Étude à partir du cadre de la théorie de l'activité, revu par Engelström

Nathalie Sayac

Le LéA (Lieu d'Education associé) est un dispositif de l'Ifé (Institut Français de l'éducation) permettant de faire travailler ensemble des chercheurs et des praticiens autour d'une problématique commune de recherche et de formation. Un des axes du LéA EvalNumC2⁷ se rattache plus spécifiquement à l'axe 4 du 29ème Colloque international de l'Admée Europe, « *l'évaluation : levier pour le développement professionnel et les apprentissages* ». Il vise l'étude et le développement des pratiques évaluatives en mathématiques de professeurs français enseignant au cycle 2 (grade 1 à 3).

Pour analyser le développement professionnel des différents acteurs impliqués dans ce projet (Professeurs des écoles, Formateurs, Enseignants-chercheurs), le cadre de la théorie de l'activité et son prolongement proposé par Engelström (2001) nous paraît approprié à la fois vis-à-vis de l'approche didactique que nous adoptons relativement à l'évaluation des apprentissages en mathématiques (Sayac, en cours) et à la fois pour identifier la nature des évolutions produites *par* et *dans* le cadre du travail collaboratif intégré au LéA. En effet nous estimons comme Sakonidis & Potari (2014) que la « *Activity Theory (AT) is a framework that allows the study of such contradictions⁸ within and between activity systems, and of the learning that develops through the transformation of the activity* ». Les analyses produites dans ce cadre s'appuient sur l'activité des différents acteurs pour dégager des résultats en matière de développement professionnel propre à chacun, développement favorisé par le dispositif collaboratif de recherche-formation du LéA (Jaworski, 2006). Nous allons donc décrire ce processus.

Le triangle élargi d'Engelström (2001) permet d'identifier, pour chaque sujet (Professeurs des écoles (PE), Formateurs « terrain » (CPC), Enseignants-chercheurs/Formateur (PESPE-EC)), les objets qui subiront des évolutions au cours du travail collaboratif, à partir de la médiation proposée par ce milieu qui intègre des outils, des règles, une division du travail et des communautés.

Nous avons identifié, pour chaque sujet engagé dans le projet (PE, PESPE-EC, CPC), les éléments permettant l'analyse de son activité dans le cadre collaboratif du LéA et donc de son développement professionnel contingent. Concernant les objets de l'activité de chaque sujet, dans chaque communauté, il s'agira de :

Pour les PESPE-EC (chercheurs & formateurs) :

- Accompagner les PE à questionner leur pratique d'évaluation en mathématiques.
- Etudier les pratiques évaluatives en mathématiques à l'école primaire
- Animer le LéA
- Repérer les traces de développement professionnel des PE, des CPC et du PESPE-EC.

Pour les CPC (Formateurs) :

- Accompagner les PE à questionner leur pratique d'évaluation.
- Mener une action de formation sur l'évaluation en mathématiques
- Animer le LéA, à l'interface entre les PE et le PESPE-EC
- Aider le PESPE-EC à repérer les traces de développement professionnel

⁷ Le projet EvalNumC2 vise à étudier les connaissances numériques des élèves de cycle 2 (numération, calcul et résolution de problèmes arithmétiques). L'objectif est de considérer à la fois des questions d'évaluation et d'enseignement selon trois axes complémentaires qui seront au coeur de la recherche collaborative : les usages d'une ressource pour enseigner, les pratiques évaluatives des enseignants et la polyvalence dans les différents moments d'évaluation. Il vise également le développement professionnel des enseignants relativement à l'évaluation de leurs élèves à travers l'appropriation d'outils et de ressources spécifiques, la conception d'évaluations communes et l'intégration d'évaluations externes au service des apprentissages numériques d'élèves en REP+.

⁸ Conflits et tensions naturellement dus à l'asymétrie des différents acteurs engagés dans un projet collaboratif de ce type.

Pour les PE (professeurs des écoles) :

- Evaluer les apprentissages en mathématiques
- Questionner sa pratique d'évaluation à travers le LéA

La médiation de ce travail collaboratif se fera également à travers différents outils et règles propres à chaque sujet et à chaque communauté (chercheurs, formateurs terrain, professeurs des écoles, tous membres de la communauté du LéA). Un des outils que nous utiliserons sera celui que nous avons développé lors d'une précédente recherche (Sayac, Grapin, 2015) portant sur l'analyse d'items mathématiques d'une évaluation externe nationale française (CEDRE⁹), qui se décline en facteurs de complexité et de compétences.

Ce travail se réalisera dans le cadre des contraintes propres à chaque communauté : scientifiques et universitaires pour les chercheurs, institutionnelles (REP¹⁰, circonscription, IEN) et scolaires pour les formateurs terrain et professeurs des écoles. Un contrat collaboratif, intégrant ces contraintes, sera élaboré pour organiser les échanges, la collaboration et les visées scientifiques et professionnelles pour chaque sujet.

Le développement professionnel des différents sujets sera donc étudié à partir des objets principaux de son activité propre et de l'évolution des éléments qui les définit.

Pour les professeurs des écoles, l'évolution de leur pratique d'évaluation en mathématiques sera étudiée à partir du cadre didactique que nous avons établi (Sayac, HDR en cours) et qui prend en compte : les différents épisodes évaluatifs constituant les pratiques évaluatives du professeur des écoles, les tâches proposées durant ces épisodes, le contrat didactique en évaluation adopté (Brousseau, 1980 ; Chevallard & Feldman, 1986 ; Schubaeur-Leoni, 1991), la logique de conception des évaluations proposées, son jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2009) ainsi que la notation qu'il a adoptée. Les documents évaluatifs (Gueudet, Trouche 2010) des professeurs des écoles seront également étudiés pour identifier l'évolution des tâches proposées.

Pour le formateur-chercheur, l'objet de son activité est double puisque dans le cadre du LéA, il est à la fois formateur et à la fois chercheur. C'est donc à travers l'évolution de la pratique de ces deux activités que son développement professionnel sera étudié.

Pour le formateur « terrain », l'objet de son activité étant d'animer des formations localement, il s'agira de relever des traces d'évolution dans les formations qu'il dispense ainsi que dans ses conceptions personnelles et professionnelles relatives à la formation des enseignants de terrain.

Pour tous les sujets, le lien entre recherche et formation fera l'objet d'une attention particulière (Sayac, 2013). Pour observer les traces d'évolution relatives à ces différents éléments, un cahier de LéA sera renseigné, par chacun de ses membres, tout au long de la collaboration. Les séances communes seront enregistrées et retranscrites pour étudier le discours de chacun.

Références

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (22), 25-40.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

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

Engestrom, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.

Gueudet, G., Trouche, L. (2010). Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques. Presses Universitaires de Rennes / INRP.

Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teacher development: Critical inquiry as mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 187-211.

⁹ Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon

¹⁰ REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

Sakonidis, C. & Potari, D. (2014). Mathematics teacher educators'/researchers' collaboration with teachers as a context for professional learning, *ZDM Mathematics Education* 46:293–304

Sayac N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants : quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s) ?, *Formation et profession* 21(1) <http://formation-profession.org/pages/article/21/4/43>

Sayac N., Grapin N. (2015). Évaluation externe et didactique des mathématiques : un regard croisé nécessaire et constructif, *Recherche en didactique des mathématiques* Grenoble, La Pensée Sauvage, pp.101-126.

Sayac, N. (en cours). Le paradigme didactique de l'évaluation en mathématiques, Note de synthèse.

Schubaeur-Leoni, M-L. (1991). L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation, problème de communication* (pp. 79-95). Cousset, Suisse : Delval.

Mots clés : pratiques évaluatives, mathématiques, dispositif collaboratif

« Je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis, mais j'en ai besoin pour progresser ». Et si la controverse professionnelle permettait aux enseignants de penser l'évaluation sommative comme un soutien à l'apprentissage ?

Lucie Mottier Lopez, Raphaël Pasquini

En Suisse romande, depuis 2011, l'introduction d'un nouveau curriculum appelé « Plan d'études romand (PER) » a provoqué chez les enseignants de tous les degrés de la scolarité obligatoire une forte demande de formation à l'évaluation à visée de développement professionnel. C'est dans ce contexte de changement que s'inscrivent les deux recherches collaboratives présentées ici : l'une dans le canton de Genève avec des enseignants du primaire, et l'autre dans le canton de Vaud avec des enseignants du secondaire. Leur dispositif respectif - à certains égards différents mais poursuivant le même but - a permis aux enseignants d'analyser leurs pratiques évaluatives sommatives au travers d'échanges ayant souvent pris la forme de controverses. Parmi les nombreux indicateurs de développement professionnel (e. g., Lefevre, Garcia & Namolovan, 2009), notre hypothèse est que les controverses professionnelles contribuent à la réflexivité des enseignants et à la transformation de leurs pratiques d'évaluation (Lessard, 2010). Cette communication investigate l'impact des modèles de développement professionnel sur les controverses professionnelles : comment créer des espaces d'échanges entre les enseignants qui encouragent les controverses professionnelles constructives et ainsi de nouvelles significations de leurs pratiques d'évaluation sommative ? Quelles relations peuvent être développées entre des prescriptions institutionnelles, des apports théoriques et la connaissance fondée sur l'expérience des enseignants ?

Dès lors, d'une façon générale, nous expliciterons les objets de controverses professionnelles qui ont émergé dans chacune des deux recherches collaboratives, dans une perspective comparative, par rapport à l'incidence de leurs choix méthodologiques sur le développement professionnel des enseignants et des enjeux épistémiques quand il s'est agi de penser l'évaluation sommative dans une visée de soutien à l'apprentissage.

Les deux recherches ont les points communs suivants :

- Elles articulent deux objectifs interdépendants qui caractérisent la recherche collaborative (Desgagné, 1997, 2001) : 1) soutenir le développement professionnel des enseignants par la recherche ; 2) fournir des conditions adéquates pour la production de connaissances scientifiques sur leurs pratiques, ici d'évaluation.
- Elles interrogent la qualité des pratiques d'évaluation des enseignants en termes de «jugement professionnel» de l'enseignant, selon les travaux d'Allal (2013), Laveault (2008), Mottier Lopez et Allal (2008).
- Elles se centrent sur la construction d'évaluations sommatives réalisées par des enseignants dans leur contexte de classe.

- Elles concernent l'enseignement des Mathématiques.

Le premier a incité les enseignants à confronter leurs pratiques dans des *modérations sociales* (Wyatt-Smith, Klenowski & Gunn, 2010), sans apports préalables du formateur. Les modérations sociales visent à offrir aux enseignants des occasions de partager leurs critères d'évaluation, de confronter la compréhension qu'ils ont de ces critères par rapport au plan d'études officiel et enseignement réalisé, de réfléchir aux tâches évaluatives qu'ils élaborent, de se mettre d'accord sur les notes attribuées aux élèves. Le but visé est de construire des *consensus* sur les choix évaluatifs que font les enseignants (Klenowski & Wyatt-Smith, 2010). Une caractéristique de cette première recherche est d'amener les enseignants à confronter leurs pratiques d'évaluation sommative à l'aune *d'abord* de ce qu'ils font habituellement dans leurs classes, autrement dit au regard de ce qui fait référence pour eux au niveau *actoriel* et *institutionnel*. Contrairement à la première recherche, le second projet a volontairement introduit une référence *théorique et scientifique* par le chercheur pour organiser la confrontation des pratiques d'évaluation situées des enseignants. Cette référence est le concept d'alignement curriculaire, défini comme le niveau de cohérence qui doit exister entre les objectifs du curriculum et le processus d'évaluation, entre les objectifs du curriculum et les processus d'enseignement/apprentissage, et enfin entre le processus d'évaluation et les processus d'enseignement/apprentissage (Anderson, 2002). La recherche se concentre sur l'étude de la troisième dimension, en étendant le concept d'alignement curriculaire jusqu'au processus de pondération et de construction de la note (Marzano, 2002 ; Walvoord & Johnson Anderson, 2009). A ce titre, ce cadre théorique postule 1) que la qualité de l'évaluation sommative doit être construite au regard de la cohérence de l'alignement curriculaire élargi et 2) que les processus de pondération et de notation ne peuvent pas être réduits à des activités purement mécaniques.

Au regard de la place des références actorielles, institutionnelles et scientifiques (Vanhulle, Vanhulle, Merhan & Ronveau, 2007), nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quels sont les objets de controverse professionnelle qui ont émergé lorsque les enseignants ont comparé leurs façons de construire leurs évaluations ?
- En termes de références, quelles dimensions des pratiques évaluatives ces objets révèlent-ils ?
- Dans quelle mesure les controverses produisent-elles de nouvelles compréhensions des pratiques évaluatives ?

Notre étude est exploratoire et compréhensive au sens de Groulx (1998). Les échanges entre enseignants et avec le formateur ont été enregistrés et des notes de terrain ont été prises. Les tests sommatifs conçus par les enseignants, ainsi que toutes les traces écrites produites pendant les temps de formation ont été recueillies. Une analyse qualitative des données a été réalisée en trois étapes : (1) structuration des dispositifs de recherche collaborative pour soutenir la confrontation des pratiques évaluatives des enseignants, (2) analyse des tests sommatifs conçus par les enseignants, (3) analyse des échanges de confrontation de pratiques et de leurs dimensions argumentatives (van Emmeren & Garssen, 2009) : points de vue, arguments, référents, déplacement des contenus thématiques.

La communication donnera à voir la dynamique des controverses professionnelles telles qu'elles se sont développées dans chacune des deux recherches collaboratives. L'analyse qualitative détaillée montrera la façon dont les participants ont co-construit des compréhensions communes à propos de « ce qui fonctionne dans l'évaluation », et débattu des difficultés, dilemmes ou interrogations persistantes. Ce faisant, des controverses professionnelles ont émergé sur le rôle du nouveau curriculum et des prescriptions institutionnelles, ou sur la référence que peut constituer un modèle théorique pour faire des choix évaluatifs fondés sur une visée pédagogique. Il est apparu qu'un des enjeux majeurs pour les enseignants était de penser leurs évaluations sommatives dans *une perspective d'évaluation pour apprendre*.

Références

- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment : A Re-Examination. *Theory into Practice*, 41 (4), 255-260.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel,

Questions Vives, 5 (11), 277-314.

Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant à soi personnel ou professionnalisation ? In M. Tardif, C. Borges et A. Malo (Eds.). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp.123-141). Bruxelles : De Boeck.

Marzano, R. J. (2002). A comparison of Selected Methods of Scoring Classroom Assessments. *Applied Measurement in Education*, 15 (3), 249-267.

Walvoord, B. E. & Anderson, V. J. (2009). *Effective Grading : A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco : Jossey Bass.

Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 59-75.

Mots clés : controverse professionnelle, évaluation sommative, mathématiques

Entre recherche et accompagnement : la recherche collaborative comme un espace privilégié pour envisager une diversité de possibles en matière de développement professionnel

Julie Lecoq, Pascale Wouters

La pratique enseignante évolue à l'université, sous diverses impulsions, notamment celle de la préoccupation croissante vouée à la qualité de l'enseignement. A l'UCL, un plan stratégique articule plusieurs facettes ou leviers d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Parmentier, 2006). Parmi les cinq leviers institutionnels définis, à côté de la création d'un centre de pédagogie universitaire, d'une réflexion sur les curricula, d'une Chaire de pédagogie universitaire, d'un dossier de valorisation pédagogique, un fonds d'innovation pédagogique a été instauré.

La recherche collaborative qui fait l'objet de cette communication est l'une des initiatives supportées par ce fond de développement pédagogique. Sa mission est de « *fédérer, autour d'un comité scientifique spécifique et d'un chercheur (...), les personnes (...) soucieuses soit de développer de nouvelles initiatives pédagogiques, soit de partager leurs acquis et leurs expériences en la matière, soit de trouver des solutions à des situations et problèmes spécifiques de leur environnement de formation* ».

Chaque année le Conseil de l'enseignement et de la formation à l'UCL définit une thématique pédagogique spécifique autour de laquelle des « communautés d'apprentissage et de recherche » s'engagent, sous l'animation d'un chercheur, à produire des résultats concrets sous formes d'état des lieux des pratiques et ressources au sein de l'institution, de conseils aux différents acteurs de l'enseignement et de publications pédagogiques et/ou scientifiques.

Dans cette communication, l'analyse de pratiques proposée porte sur l'animation d'une communauté d'apprentissage et de recherche sur un instrument d'évaluation « pour l'apprentissage » : le portfolio. Elle propose d'explorer les tensions entre logique individuelle (renforcée par la culture académique) et dynamique collaborative en convoquant deux cadres d'analyse spécifiques du développement professionnel de l'enseignant universitaire et de l'accompagnement : le cadran fonctionnel de Paul (2016) et les stades du continuum de développement proposé dans le cadre du SoTL (Weston et McAlpine, 2001).

La communauté d'apprentissage et de recherche s'est constituée autour d'un instrument d'évaluation spécifique le portfolio. Issu du domaine artistique, le terme « *portfolio* » désigne à l'origine une collection des plus belles pièces visant à démontrer un talent et promouvoir une activité. Depuis les années 1980, le concept s'est implanté progressivement dans le domaine éducatif où il fait référence à « un outil de consignation de données sous forme d'un porte documents électronique ou papier permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard d'un ou plusieurs objectifs donnés » (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010). Parce qu'il est à fois un recueil de traces du processus d'apprentissage et le lieu du développement d'une réflexivité sur ce processus, le portfolio s'est imposé

comme un instrument particulièrement intéressant en matière d'évaluation formative.

Dès le départ, il a été proposé aux participants ayant choisi d'approfondir l'usage du portfolio de s'inscrire dans le cadre méthodologique de la recherche collaborative (Desgagnés, 1997) en raison de sa capacité à poser le projet d'investigation dans une dynamique permettant la récolte de donnée à propos de la pratique, d'une part, et le développement professionnel des praticiens, d'autre part (Couture, 2013).

Si l'on examine la communauté d'apprentissage sous l'angle des trois phases caractérisant une recherche collaborative et en fonction du respect du critère de double vraisemblance, on remarque que lors de l'étape de co-situation, le portfolio (l'objet) a bien été « négocié » comme thématique de formation fédérant les intérêts particuliers des cinq membres engagés mais aussi, grâce à la délimitation conceptuelle que le portfolio permet, l'intérêt du chercheur. Lors de l'étape de co-opération dans laquelle se situe actuellement la communauté, la dynamique réflexive a débuté par des rencontres de partage de pratiques qui ont permis à chaque acteur de puiser les « ingrédients » susceptibles d'améliorer sa propre pratique du portfolio. Les apports présentés par la chercheuse (ou par des experts extérieurs) ont été appréciés sans pour autant que l'idée d'une co-production (3ème étape) motive véritablement les acteurs. Ce désengagement s'est observé par la difficulté à fixer de nouvelles rencontres.

Cet obstacle dans la construction d'une véritable démarche collective a mené la chercheuse à explorer un levier plus individuel.

Selon Stoloff et Beaudoin (2012), deux niveaux de communication émergent dans les recherches collaboratives : le niveau *commun aux acteurs* et le niveau *intime à chacun*. Le premier niveau se réfère aux interactions « techniques » autour de ce que les acteurs ont en commun : le projet qu'ils partagent et qui justifie leur dynamique collective. Le second niveau de communication évoque une dimension plus profonde et porte sur le vécu intime de la collaboration : les émotions, les difficultés vécues, les zones d'inconfort.

Dans certaines recherches collaboratives, les deux niveaux émergent naturellement au sein des échanges collectifs. Dans le cas qui nous concerne ici, ce vécu singulier ne se manifestant pas spontanément, son émergence s'est réalisée par l'établissement d'un contact personnalisé au travers de rendez-vous individuels, parallèlement au calendrier des rencontres communes.

Ces moments rencontres individuelles avec chacun des enseignants de la communauté a eu un impact

1) sur l'évolution de la posture d'accompagnement de la chercheuse

Ainsi que le décrit Paul (2016) lorsqu'elle évoque le « cadran fonctionnel », l'accompagnement présente toujours une tension entre conformité et singularité. La conformité à ce qui est donné par l'institution relève de la *fonction* (le cahier de charge) et de la *démarche* (la méthode). En choisissant d'autres modalités de rapport avec les membres de la communauté d'apprentissage et de recherche, il a été possible de réinvestir deux éléments essentiels permettant l'épanouissement de la singularité de l'accompagnement : en jouant sur la *posture* (la manière de jouer son rôle) et sur la *relation* (le lien d'influence et d'engagement réciproque).

2) sur le développement professionnel des praticiens

Cette modalité de suivi, en ouvrant un autre champ d'accompagnement que celui qui était initialement pensé, a permis une individualisation de chacun des praticiens à travers une prise en compte de leur propre stade de développement professionnel.

En situant chacun des enseignants sur le continuum du développement du SoTL (Weston et McAlpine, 2001), il est apparu que les trois niveaux du continuum étaient utilisés. Ce résultat tend à soutenir le scénario d'un accompagnement différencié – au moins en partie – dans les activités proposées aux enseignants.

Selon les recommandations de Rege-Colet et al. (2011) en matière de SoTL, la planification du travail de recherche a mené à accompagner individuellement chacun des acteurs « là où il se situe » et « là où il souhaite aller » (Paul, 2016). Les productions ont alors sensiblement varié allant d'une publication dans une revue scientifique à un article de presse, d'un scénario d'une formation à une discussion stratégique en vue d'amener une réflexion pédagogique chez des collègues.

Ces avancées individuelles ont redonné un certain souffle lors de la dernière rencontre de la communauté

d'apprentissage et de recherche. Si ainsi que le dit John Dewey (cité dans Vinatier et Morrissette, 2015), *le besoin de se réaliser est lié au besoin de réaliser le bien d'une communauté dont l'individu est membre*, on peut formuler l'hypothèse de voir se manifester prochainement les retombées collectives attendues et souhaitées par l'institution.

Références

Bélaïr, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds). *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* (pp.161-176). Bruxelles : De Boeck.

Couture, C. (2013). *La recherche collaborative en éducation : Au cœur de la pratique enseignante*. Rencontre scientifique de la Chaire VISAJ. En ligne http://www.visaj.ca/documents/6_ChristineCouture_EC_SV.pdf. Consulté le 20 juillet 2016.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de Sciences de l'Éducation*, 13(2), 371-393

Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 199-215). Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, (67), 91-104.

Stoloff, S. et Beaudoin, S. (2012). Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis. *Revue Recherches Qualitatives – Hors-série*, 13, 20-34.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 135-168.

Weston, C. B. et McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 89-97.

Mots clés : accompagnement, recherche collaborative, développement professionnel

Une recherche collaborative pour accompagner le changement de perspectives sur la fonction de l'évaluation des apprentissages d'enseignantes formées à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles montréalaises

Joëlle Morrissette, Serigue Ben M. Diédhiou

Le Québec accueille un grand nombre d'immigrants, et plusieurs d'entre eux s'intègrent comme enseignants dans les écoles, principalement à Montréal. Sélectionnés entre autres parce qu'ils parlent français, ils proviennent souvent du Maghreb. Le ministère de l'éducation délivre autour de 350 permis d'enseigner aux enseignants formés à l'étranger (EFE) par année (MELS, 2013). Pour se familiariser avec le système scolaire québécois, ces enseignants doivent suivre cinq cours universitaires dont un portant sur l'évaluation des apprentissages. Ayant souvent cumulé une expérience professionnelle dans un système scolaire fortement inspiré du modèle français, ces enseignants n'ont souvent connu, à titre d'élèves et d'enseignants, que la fonction de sanction et de sélection sociale de l'évaluation. En conséquence, ce cours ébranle leurs représentations mêmes du métier. Mais c'est à l'épreuve du terrain, lors de leur probation sous contrat, que l'expérience d'« étrangeté culturelle » (Douville, 2002) est à son comble. Immérgés dans une autre culture professionnelle, les EFE découvrent graduellement ce que signifie la logique inclusive qui prévaut au Québec, et font rapidement face à l'exigence d'intégrer l'évaluation au cœur des situations d'apprentissage afin de s'en servir pour définir un soutien sur mesure pour les besoins particuliers de

certaines élèves.

Il s'agit pour la plupart des EFE d'un ajustement important de leurs savoir-faire qui s'accomplit en grande partie à la faveur de processus de socialisation professionnelle. Selon la sociologie interactionniste des professions (Dubar, 1998 ; Darmon, 2010 ; Avril et al., 2010), il s'agit en effet de considérer que la reconstruction de leurs savoir-faire s'opère au sein d'un réseau d'inter-influences, dans divers processus de participation et de régulation qui impliquent l'ensemble de leurs partenaires professionnels. Il s'agit également de considérer ces savoir-faire comme des ressources mobilisées en action, des composantes du travail négociées en situation (Baszanger, 1986; Bucher & Strauss, 1961; Freidson, 1994; Guignon, 2012). En ce sens, ils seraient (re)construits non seulement à travers la coordination des activités entre membres d'un groupe, mais aussi entre ceux-ci et d'autres groupes professionnels (conseillers pédagogiques, orthopédagogues, etc.) ou d'autres acteurs dont l'action influence ces activités (parents d'élèves à titre de destinataires du travail, directions d'écoles à titre de responsables de l'évaluation du travail, etc.). Vues sous cet angle, les interactions quotidiennes sont sources d'ajustement des savoir-faire des EFE en relation avec l'évaluation des apprentissages, car elles leur donnent une compréhension [plus ou moins explicite] des normes et valorisations véhiculées dans les conventions reconduites au sein des manières de faire régulières dans les écoles montréalaises.

Dans le cadre d'une recherche collaborative financée par le CRSH (Morrisette & Demazière, 2015-2017), nous avons conduit une démarche de recherche / formation (Desgagné, 2001) auprès d'un groupe de 4 enseignantes formées à l'étranger (3 viennent du Maghreb, 1 d'Europe de l'Est) récemment intégrées aux écoles montréalaises. Elles ont été invitées à s'investir volontairement dans une réflexion commune au sujet de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Entre janvier et mai 2016, elles se sont prêtées à un entretien biographique (1h30) ayant permis de documenter leur trajectoire professionnelle avant leur arrivée au Québec. Mais surtout, elles se sont engagées dans une série de cinq entretiens de groupe conçus comme des espaces interprétatifs misant sur l'intersubjectivité pour comprendre le processus de reconstruction de leur savoir-faire lié à l'évaluation des apprentissages. À cette fin, deux leviers méthodologiques ont été utilisés pour servir autant la visée de recherche que de formation. D'une part, à partir du 3e entretien de groupe, certains de leurs partenaires professionnels ont été invités à échanger avec les enseignantes : deux conseillers pédagogiques, une tutrice de stage, une direction d'établissement et un parent d'élèves. D'autre part, s'inspirant de la méthodologie comparative de cas suggérée par Becker (2013) pour faire émerger de nouvelles dimensions analytiques, les EFE ont été invitées à expliciter les éléments de convergence et de divergence entre leur contexte professionnel antérieur et celui dont elles font l'expérience au Québec, entre autres en relation avec l'évaluation des apprentissages.

Les verbatim de ces entretiens ont été examinés selon une approche analytique centrée sur les interactions, les analyses émergentes étant réinjectées au fur et à mesure des entretiens pour nourrir la réflexion des participants. Pour comprendre comment les savoir-faire des EFE sont reconstruits au travers de processus de socialisation qui impliquent les autres membres de leur écologie professionnelle, des « auditoires » (Abbott, 2005), une stratégie d'analyse de conversations, sous son versant sémantique (Taylor, 2001; Wooffitt, 1993), a été mobilisée. Les objets de socialisation au regard de l'évaluation des apprentissages ont été repérés dans les pratiques discursives qui témoignent des chocs culturels vécus par les EFE, tels des indices de ce qu'elles ont dû apprendre pour inscrire leurs pratiques dans les « compréhensions partagées », dirait Becker¹¹, qui sont créées et légitimées au sein des interactions dans les écoles montréalaises.

De cette manière, la démarche collaborative a permis de documenter le processus interactif de transformation de leurs conceptions de l'évaluation et de leurs manières de faire, dont les éléments les plus saillants concernent la découverte (1) d'une façon d'évaluer à partir de critères qui valorisent le processus de production et la mise en œuvre d'une réponse personnalisée aux tâches évaluées ; (2) d'une fonction de l'évaluation au service de l'apprentissage et du façonnement d'interventions différenciées

¹¹ Peretz, P., Pilmis, O. & Vezinat, N. (2015). La vie en société : une improvisation. Entretien avec Howard Becker. *La vie des idées.fr*, 7 p. [En ligne] <http://www.laviedesidees.fr/La-vie-en-societe-une-improvisation.html>

pour les soutenir. Ainsi, la démarche collaborative aura permis aux enseignantes de s'auto-informer sur leurs façons d'apprendre, leur procurant un certain pouvoir d'agir, de mettre à distance critique les systèmes de valeurs sous-jacents aux fonctions de l'évaluation, et de découvrir, à la faveur de l'intersubjectivité, l'intérêt d'une évaluation *pour* les apprentissages. Les changements de conceptions en matière d'évaluation et de manières de faire cohérentes provoquent chez ces enseignantes une transformation identitaire : leur sens du métier se déplace de la participation à un système méritocratique vers une contribution à la démocratisation de la réussite scolaire.

Références

- Abbott, A. (2005). Linked ecologies: states and universities as environment for professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274.
- Avril, C., Cartier, M. & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail*. Paris : La Découverte.
- Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue Française de sociologie*, 27(1), 3-27.
- Becker, H.S. (2013). *What about Mozart, What about Murder*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bucher R. & Strauss A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66, 325-334.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors-série 6, 136-145.
- Dubar C. (1998). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*. Oxford: Polity Press.
- Guignon, S. (2012). *La revendication de territoire des coachs en gestion. Une approche interactionniste pour rendre compte de l'émergence d'un groupe professionnel*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec (QC).
- MELS. (2013). *Rapport d'évaluation. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. In M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 5-48). London: Sage.
- Wooffitt, R. (1993). Analysing accounts. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 287- 305). London: Sage.

Mots clés : enseignants formés à l'étranger, conception de l'évaluation des apprentissages, transformation identitaire

Session 4 et 5 - Symposia 4.2 et 5.2

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00 (1/2)

Jeudi 26 janvier 2017 – 13h30-15h00 (2/2)

L'évaluation dans la formation des enseignants : défi pour le développement professionnel

Discutant : Nancy Goyette, Stéphane Martineau

Texte de cadrage

Depuis plus de deux décennies, la formation des enseignants, partout en occident, a connu des changements majeurs (Tardif, 2013). Au nombre de ceux-ci figurent les dispositifs de formation, qui ont posé des défis considérables aux institutions, lesquelles ont été appelées à restructurer leurs programmes

de fond en comble afin de passer d'un paradigme académique axé sur l'enseignement de connaissances, à un paradigme socioprofessionnel axé sur l'approche par compétence (Roegiers, 2012). Il va sans dire que cette situation a apporté son lot de complexité pour les formateurs. Ceux-ci doivent conjuguer dans leurs interventions une certaine transmission des connaissances (laquelle ne peut être totalement évacuée) doublée du développement de compétences pour l'agir professionnel (Jorro, 2012). Cela requiert une attention soutenue et constante du processus d'apprentissage chez les étudiants tout au long de leur cursus universitaire. Que ce soit en Belgique, en France ou au Québec, les institutions de formation ont souvent dû agir dans l'urgence afin de répondre aux attentes des instances politiques, ce qui n'a pas toujours été favorable à une réflexion approfondie sur les moyens mis en place.

On comprend alors qu'il s'avère important de s'arrêter afin de réfléchir sur les limites et les possibilités des dispositifs et des outils d'évaluation en formation des enseignants dans différents contextes internationaux. Cette réflexion doit se faire non seulement en vue d'apprécier la qualité de ces dispositifs et de ces outils, mais aussi, et peut-être surtout, en vue de déterminer dans quelle mesure ceux-ci ont permis de relever le défi du développement professionnel, défi inscrit en creux dans toutes les réformes de la formation des enseignants. Par exemple, quels sont les fondements épistémologiques de ces dispositifs et de ses outils? Quelle est leur articulation avec l'ensemble du curriculum de formation? Quelles difficultés l'usage de ces dispositifs et de ces outils posent-elles aux formateurs? En outre, comment contribuent-ils au développement professionnel des futurs enseignants? Autant de questions qui, bien qu'elles ont été souvent posées, sont toujours en attente de réponses. À cet égard, à l'évidence, il ne saurait y avoir une réponse unique et univoque, chaque réponse s'inscrivant dans un contexte institutionnel précis. Ce symposium sera le lieu d'une réflexion minutieuse sur ces questions afin de partager les multiples expertises des participants. Nous serons donc en mesure, nous l'espérons, de mettre en évidence les points de convergence ainsi que les différences selon les contextes nationaux ou institutionnels. Cette mise en commun permettra de dégager une synthèse des idées et des pratiques d'évaluation en formation des enseignants en vue du développement professionnel. Nous serons également en mesure d'identifier les défis à relever pour améliorer les pratiques évaluatives en vue d'une formation professionnalisante des enseignants.

Evaluation du développement de l'identité professionnelle dans la formation initiale

Nancy Goyette, Stéphane Martineau

Au Québec, la formation initiale doit contribuer au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants (Goyette, 2014). Il s'agit d'un objectif complexe et pour lequel les formateurs ne sont pas nécessairement bien préparés et outillés. Avant d'abord cette question de l'évaluation du développement de l'identité professionnelle dans la formation initiale, précisons d'abord la problématique de l'identité professionnelle en enseignement.

Pendant des siècles, l'enseignant a construit son identité professionnelle sur la base de sa qualification et de son affiliation à une institution. L'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Il n'en va plus de même aujourd'hui. En effet, les qualifications, les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner ne vont pas de soi, les classes sont désormais hétérogènes et les élèves ne respectent plus automatiquement l'autorité de l'enseignant incarnée dans son statut et ses compétences (Meirieu, 2008). Ainsi, il n'y a que quelques décennies encore, l'identité professionnelle des enseignants était relativement stable, car elle pouvait compter sur un contexte favorable, des manières traditionnelles de faire la classe, une population étudiante soigneusement sélectionnée et homogène, des valeurs et des normes communément partagées notamment au regard des savoirs valorisés et des règles d'autorité et, enfin, une formation essentiellement pratique (étroitement liée aux besoins et aux intérêts du métier) dispensée dans les écoles normales (Tardif, 2013). Tout cela n'est plus et nous vivons actuellement une période où, aux dires de plusieurs les professions traversent une crise majeure (Dubet, 2002).

Cette crise se présente sous différentes formes : crise de l'expertise, crise de la formation professionnelle, crise du pouvoir des professions, crise de l'éthique professionnelle. Dans le cas de l'enseignement, cette

crise se vit en même temps qu'un vaste mouvement de réforme des programmes scolaires et de formation initiale qui a notamment remis à l'ordre du jour la question de la professionnalisation de l'enseignement. Ce que nous venons de dire laisse entrevoir que l'identité professionnelle ne peut plus compter sur des bases institutionnelles solides et permanentes pour se construire. Nous soutenons ici que ce que nous appelons la crise des institutions prend racine dans une double crise, celle des savoirs (la raison) et celle des valeurs, car les institutions reposent sur ceux-ci (Martineau et Presseau, 2012, 2007, 2005).

La crise de l'école laisse entrevoir une crise bien plus grave : la crise du savoir (de la raison). Alors que les sciences de l'homme voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches, les sciences de la nature ont vu peu à peu s'effriter le socle de leurs anciennes évidences. La crise des fondements en philosophie liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique mènent selon lui à une crise ontologique du réel. La science découvre peu à peu ses insuffisances. Avec l'effritement des savoirs philosophiques et scientifiques, l'ensemble des savoirs sociaux devient plus incertain ce qui fragilise grandement les institutions. À cette crise de la raison, se greffe une crise des institutions qui met à mal le sens du social et laisse l'acteur relativement solitaire devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à son expérience.

Le portrait ci-haut esquissé laisse clairement entrevoir la difficulté que peut représenter le développement et l'évaluation de l'identité professionnelle en formation initiale des enseignants. Comment réussir à évaluer ce développement ? Sur la base de quels critères ? En prenant appui sur quels outils ? Quelles sont les pratiques évaluatives les plus utilisées ? Ce sont ces questions auxquelles nous apportons des réponses. Ces dernières se basent sur une recension d'écrits portant sur les outils et les approches qui permettent d'évaluer le développement de l'identité professionnelle.

Références

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le seuil.
- Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession*, 22(1), 72-74.
- Martineau, S., Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Revue Phronesis*, Volume 1, Numéro 3, juillet 2012, p. 55-68.
- Martineau, S., Presseau, A. (2007). Ce «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, sous la direction de Christiane Gohier, Québec, Presses de l'Université du Québec. p. 67-88.
- Martineau, S., Presseau, A. (2005). L'identité professionnelle et l'entrée dans la carrière des professeurs : entre la crise des institutions et la nécessité de créer du sens. Actes 3e Colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences*, École Centrale de Lille, France, Lille. p. 13-18.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister* (2e éd.). Paris : ESF éditeur.
- Tardif, M. (2013). La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval

Mots clés: identité professionnelle; formation initiale; évaluation

Impact des outils d'évaluation et des échelles descriptives sur le développement professionnel des stagiaires

Olivia Monfette, Christine Lebel

Le groupe de recherche collaborative REÉVES¹² de l'UQTR mène depuis 4 ans une étude sur les pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés (formateurs de terrain¹³). À la suite de la mise sur pied de différents chantiers permettant de référentialiser ces pratiques (Lebel, Bélair et Monfette, 2016 ; Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette, 2016), l'un d'entre eux a porté sur l'analyse de l'outillage susceptible d'aider le formateur de terrain (FT) à accompagner et à évaluer le stagiaire afin de prendre une décision éclairée et équitable (Bélair, Lebel, Monfette, Miron et Blanchette, sous presse). Les résultats issus de ce chantier corroborent les écrits scientifiques au regard de la divergence des outils d'évaluation offerts aux FT (Camaraire et Cournoyer, 2002). Chaque guide de stage est teinté d'une conception particulière de l'évaluation, ce qui entraîne conséquemment des choix divergents en ce qui concerne les niveaux de compétences et les seuils de réussite (Bélair, 2007 ; Boyer, 2013). De plus, les FT se retrouvent généralement seuls pour s'approprier les outils d'évaluation, ce qui porte à croire que chaque FT interprète de manière arbitraire les grilles d'évaluation fournies par les universités, ce qui peut nuire à la validité et à l'équité du processus (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006).

Les résultats de recherche issus du chantier du groupe REÉVES ainsi que ceux d'autres chercheurs (Gouin et Hamel, 2015 ; Lapointe et Guillemette, 2015 ; Monnard et Luisoni, 2013) soutiennent l'importance de poursuivre la réflexion sur le dispositif général d'évaluation et la portée de ces outils. Ceci permettrait alors de poser un regard sur l'impact potentiel sur le développement professionnel des stagiaires d'une prise de décision des FT quant au niveau de compétence développé par ceux-ci. De fait, le sens accordé à l'évaluation des stagiaires par les FT est en partie teinté des outils fournis par les universités, mais ce sens est aussi imprégné de l'appartenance idéologique, l'épistémologie dominante qui supporte la conception de ces outils et l'implicite de l'évaluateur et de la situation (Figari et Remaud, 2014). Dans un tel contexte, on peut supposer que le formateur de terrain se fait une idée tacite de ce que devrait faire un stagiaire à partir des outils fournis à même le guide de stage, de ceux déjà utilisés et qui proviennent d'autres universités et finalement, à partir de sa propre conception de ce qu'est l'enseignement. À la lumière de ces constats, il semble pertinent d'étudier les iniquités possibles envers les stagiaires dus aux conceptions éducatives sous-jacentes aux outils prescrits et les contextes particuliers d'utilisation en stage par les FT. L'équipe de recherche émet l'hypothèse que ces iniquités puissent avoir un impact sur le développement professionnel des stagiaires ainsi que la persévérance dans leurs études (Lebel, Bélair et Goyette, 2012).

Cette présentation, qui a pour but d'analyser l'impact potentiel sur le développement professionnel des stagiaires que peuvent induire les outils d'évaluation et les échelles descriptives, fait suite à ce qui a été présentée dans le cadre du symposium « Les recherches collaboratives autour de l'accompagnement des pratiques professionnelles : démarches de coconstruction des acteurs en présence » au congrès de l'ADMÉE 2016. L'équipe de chercheurs du groupe REÉVES a d'abord analysé les fondements épistémologiques sous-jacents aux 18 documents répertoriés, comportant des modèles de grilles d'évaluation et d'échelles descriptives qui se trouvent dans différents guides de stage élaborés par des universités québécoises. Les 18 modèles représentent bien la panoplie qui existe actuellement à travers les programmes de formation à l'enseignement au Québec. L'analyse de type déductif de ces documents s'est appuyée sur quatre courants éducatifs, soit le courant behavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste. Dans un deuxième temps, les chercheurs ont analysé de manière inductive le verbatim des 40 FT ayant participé à des groupes de discussions et des entretiens menés par une équipe composée de deux enseignantes participant au groupe REÉVES afin de faire ressortir, dans leur discours,

¹² REÉVES signifie le Regroupement pour l'Étude de l'Évaluation des Enseignants Stagiaires.

<http://www.regroupementreeves.ca>

¹³ Comme les appellations divergent d'un pays à l'autre pour désigner le maître de stage, l'enseignant associé, l'enseignant hôte, etc., nous avons convenu d'utiliser un terme générique qui englobe toutes ces appellations, soit : formateur de terrain.

l'impact potentiel de leur jugement d'évaluation sur le développement professionnel des stagiaires. Enfin, dans le but d'obtenir le point de vue de stagiaires, la doctorante de l'équipe, qui mène son doctorat sur la persévérance des stagiaires finissants, a analysé le verbatim issu de trois entretiens auprès de neuf stagiaires quant à l'impact des outils d'évaluation et du jugement des FT ressenti sur leur développement professionnel.

En ce qui a trait aux conceptions éducatives sous-jacentes aux outils d'évaluation, les résultats de l'analyse indiquent qu'il est possible de les associer à des conceptions épistémologiques implicites ou explicites chez les concepteurs, passant des grilles d'évaluation d'inspiration behavioriste à celles s'appuyant davantage sur le courant constructiviste et socioconstructiviste. Les résultats indiquent également que dépendamment des fondements épistémologiques sur lesquels s'appuient les outils d'évaluation, un stagiaire pourrait réussir son stage ou se retrouver en situation d'échec. De plus, certains FT choisissent d'utiliser l'outil d'évaluation qu'ils jugent le plus facile pour évaluer leurs stagiaires, même si cet outil n'est pas celui prescrit par l'université où est suivie la formation. Enfin, certains FT indiquent qu'il est difficile de faire échouer un stagiaire et de lui annoncer, ce qui influence la note donnée, tandis que d'autres considèrent qu'il est impossible d'attribuer un A+ lors des stages. Finalement, concernant la perception des stagiaires finissants, six des neuf participants de la recherche doctorale considèrent qu'ils doivent « jouer le jeu du stagiaire » et être des « ninjas » afin de véritablement cadrer avec les attentes de leur FT et de leur superviseur. L'ensemble des propos à ce sujet témoigne de la capacité des stagiaires à déceler la part importante de subjectivité dans leur évaluation de stage. Ils ne font cependant pas d'allusion aux fondements épistémologiques implicites ou explicites dans les guides de stage fournis par leur université.

Références

Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 181-196). Ottawa : PUO.

Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (sous presse). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 18 pages.

Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : Le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Québec.

Camaraire, L. et Cournoyer, É. (2002). L'évaluation des prestations des stagiaires – les perspectives des évaluateurs et des évalués, convergences ou divergences ? Dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective* (p. 162-177). Montréal : Éditions Nouvelles.

Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou, l'enquête évaluative*. Bruxelles : De Boeck.

Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue Canadienne d'Éducation*, 38(3), 1-27.

Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.

Lebel, C., Bélaïr, L.M. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Revue Recherches et Éducation*. 7, 55-68.

Lebel, C., Bélaïr, L.M. et Monfette, O. (2016). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans Coen, P-F et Bélaïr, L.M. (dir), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (pp. 157-172). Bruxelles : De Boeck.

Lebel, C., Bélaïr, L.M., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214.

Monnard, I. et Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par

tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27.
Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.

Mots clés : jugement d'évaluation, outils, formation pratique

L'observation professionnelle en formation initiale des enseignants du secondaire

Jean-Marc Vifquin, Mariane Frenay

Intérêt

Depuis de nombreuses années, l'observation est mobilisée dans les programmes de formation initiale des enseignants. Celle-ci est notamment organisée selon un cadre formel à travers des moments d'observation dans les classes ou peut également être pratiquée de manière plus informelle par les étudiants lorsque l'occasion leur en est offerte. En outre, les progrès numériques ont accentué, ces dernières années, la recrudescence de dispositifs basés sur l'analyse de situations d'enseignement sur vidéo, que ces situations impliquent l'étudiant lui-même, des pairs ou encore des enseignants expérimentés. Ces dispositifs sont mis en œuvre sur la base du principe que la capacité à observer des situations professionnelles contribue, chez les futurs enseignants, à forger leurs compétences à agir en situations. Or, adopter ce « regard » professionnel et être attentifs à tous les éléments d'une situation nécessitent un apprentissage qui repose notamment sur le développement de la capacité d'attention sélective et du raisonnement (Flandin & Gaudin, 2014). Dès lors, la question de l'efficacité de ces dispositifs, selon les caractéristiques méthodologiques qu'ils comportent, en tant que facteur impactant ou non le développement professionnel des futurs enseignants nous semble pertinente en termes de recherche.

Cadre théorique

La recherche faisant l'objet de cette communication prend appui sur le cadre théorique de Sherinet Van Es (2002), lui-même fondé sur les principes de la « vision professionnelle » décrits par Goodwin (1994). Ce cadre, au-delà de la capacité d'identifier des éléments pertinents correspondant à l'attention sélective susmentionnée, détermine différents stades de développement du raisonnement (van Es & Sherin, 2008 ; Seidel & al, 2011 ; Gaudin, 2015), suite à l'observation de situations d'enseignement par l'intermédiaire de la vidéo.

Ces étapes de raisonnement sont décrites comme suit :

- la description précise des situations observées ;
- l'interprétation basée sur des justifications liées à des éléments contextuels et/ou des connaissances générales sur l'apprentissage ;
- l'explicitation de conséquences et de pistes de remédiation qui correspondent à une utilisation des interprétations en vue d'informer les décisions pédagogiques.

En outre, si l'on met en liens ces stades et les préoccupations liées au développement professionnel des enseignants (Füller, 1969), l'objet de l'attention sélective et du raisonnement des futurs enseignants est censé s'orienter de plus en plus vers les élèves au fur et à mesure de leur parcours, en fonction de l'évolution de leurs préoccupations. Mais est-ce vraiment le cas et dans quelles circonstances ?

Objectif de recherche

C'est cette dernière question qui oriente la présente étude visant à identifier et catégoriser ce sur quoi se focalise réellement l'attention sélective et le raisonnement d'étudiants en formation initiale d'enseignants du secondaire inférieur lors de l'observation de situations d'enseignement sur vidéo. L'objectif, à ce stade de la recherche, est donc de qualifier davantage l'attention sélective et le raisonnement d'étudiants sans qu'il n'y ait encore de dispositif expérimental à l'oeuvre. A noter que pour cette recherche en cours, nous nous sommes focalisés uniquement sur des étudiants se visionnant eux-mêmes.

Méthodologie adoptée et résultats

Les données collectées pour cette étude ont été recueillies auprès de 15 étudiants terminant leur programme de formation initiale d'enseignants du secondaire inférieur organisée par une Haute école de la Fédération Wallonie Bruxelles. Ce recueil a été possible sur base de vidéos réalisées auprès de chacun des étudiants lors d'un stage effectué en février 2016. Ceux-ci avaient pour consignes, de réaliser une autoscopie (Wagner, 1988) à domicile en remplissant un document leur demandant de sélectionner les passages jugés pertinents (en écrivant le minutage), de les juger (plutôt positifs ou négatifs) de les décrire et enfin, d'y indiquer la justification et l'argumentation liées au choix du passage (ce qui pouvait inclure des pistes de remédiation évoquées spontanément). Sur la base de ces tableaux, une analyse de contenu a été envisagée de manière déductive (Martinic, 2006) en croisant les catégories issues du cadre théorique (Van Es & Sherin, 2008, notamment) et d'une autre recherche (Minarikova, Pířová, Janik, & Ulicna, 2015).

Les catégories concernant l'objet regardé et empruntées à la recherche évoquée (Minarikova & al, 2015) sont les « processus » (méthodologiques), les « élèves », l'« enseignant », le « contenu », le « contexte » et les « buts ». Celles-ci ont été croisées avec les trois niveaux de raisonnement décrits précédemment que sont la « description », « l'interprétation » ainsi que les « pistes de remédiation envisagées ». Afin de vérifier la fiabilité de la catégorisation, deux chercheurs ont croisé leur traitement selon la méthode dite de codage multiple (Miles & Huberman, 2003). Une concordance de classement des unités de sens de plus de 80 % a été suivie d'un affinement des catégories suite à la discussion entre les deux chercheurs.

Parmi les résultats obtenus et malgré la taille de l'échantillon, certains constats peuvent être soulignés tels que :

- une certaine focalisation de l'attention sélective (au niveau de la description) sur les processus, voire sur l'enseignant et peu envers les élèves ;
- une interprétation des situations limitée et ne convoquant que rarement des connaissances générales liées à l'enseignement et à l'apprentissage
- des pistes de remédiation peu envisagées.

Lors de cette communication, à partir d'exemples d'unités de sens évocatrices, nous présenterons et discuterons l'analyse des éléments que les étudiants jugent pertinents de retenir lors de l'observation et le type de raisonnement qu'ils adoptent, comme témoins du développement professionnel, mobilisé par ces futurs enseignants.

Limites et perspectives

Plusieurs points feront l'objet d'une discussion critique : (1) l'outil de recueil utilisé ainsi que les consignes fournies aux étudiants ; (2) la catégorisation utilisée et son affinement possible, surtout au niveau de « l'interprétation » qui peut aller d'un simple jugement jusqu'à une analyse éclairée théoriquement et (3) le fait de quantifier des données qui ne témoigne pas forcément de ce que les étudiants jugent le plus important dans les passages sélectionnés. Enfin, nous envisagerons certaines perspectives liées à cette recherche, tant au niveau des suites à donner à celle-ci du point de vue du public interrogé que de ses implications pratiques.

Références bibliographiques

Flandin, S. & Gaudin, C. (2014). *Présentation croisée d'un état de l'art*. Lyon : ENS de Lyon. En ligne <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/videoformation/etat-de-l-art-s-flandin-et-c-gaudin>

Füller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Journal* (6)2, 207-226

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. In L. Ria (Ed), *Former les enseignants au 21e siècle. Etablissement formateur et vidéoformation, 1.* (pp 131-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.

Martinic, S., (2006). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories ? In Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J-M. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* (pp.193-197). Bruxelles : De Boeck.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck.

Minarikova, E. Pířová, M, Janik, T. &, Ulicna, K. (2015). Video Clubs: EFL Teachers' Selective Attention Before and After. *Orbis Scholae*, 9(2), 55–75 DOI: 10.14712/23363177.2015.80

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G. Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27(2), 259-267 DOI:10.1016/j.tate.2010.08.009

Sherin, M. G. & van Es (2008). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37 DOI: 10.1177/0022487108328155

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Wagner, M-C. (1988). *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants.* Bruxelles : De Boeck Université.

Mots clés : observation, raisonnement, vidéo

Part de l'hétérorégulation dans l'efficacité d'une formation par compétences, exemple en formation spécialisée pour améliorer l'identité professionnelle et le sentiment de compétence des étudiants/professeurs d'école spécialisés

Agnès Desbiens

L'approche « par compétence » en formation d'adulte est pointée comme plus motivante, soutenant la pensée critique, favorisant le transfert des compétences en abordant les situations d'apprentissage comme des situations problèmes, autant d'éléments présentés déficitaires dans l'approche « par objectif », opposée, et plus longtemps pratiquée (Tardif, 2013). Cette première approche serait efficace pour développer des compétences professionnelles à plusieurs conditions (ibid) : la pratique (problématisation pratique) doit précéder la théorie (et même être conçue dans un va et vient pratique/théorie/pratique, cf. Houpert, 2005), il faut créer des liens entre les disciplines plutôt que de les présenter cloisonnées, les compétences doivent être abordées pendant la formation, *en temps réflexif*, et pas seulement en stage, les apprentissages visés doivent avoir une finalité authentique et permettre un déséquilibre cognitif (le sujet doit percevoir un écart entre ses compétences actuelles et celles à atteindre). Ces conditions me semblaient réunies dans la formation d'enseignants spécialisés de notre ESPE, site de Lille-Nord de France (à Villeneuve d'Ascq, en 2013-2014), où : les stagiaires étaient tous d'abord enseignants et ont fait une immersion sur poste spécialisé juste avant le démarrage de la formation d'enseignants spécialisés option D/ handicap mental (favorisant l'émergence de problématiques professionnelles), le découpage de la formation prévoyait une alternance 3 semaines sur poste/ 3 semaines en formation sur 9 mois (juin, puis de septembre à Avril), de nombreux formateurs interdisciplinaires participaient à la formation, un coordonnateur d'option pouvait assurer les relations terrain/ formation, des bilans de compétences, clarification et autoévaluation des compétences attendues étaient régulièrement pratiquées, avec possibilité de modulons (compléments de formation à la demande des étudiants selon leur parcours), des ARCPP (ateliers réflexifs et critiques de pratique pédagogique) étaient mis en place, le coordonnateur d'option aidait les stagiaires/ étudiants dans leur mise en projet professionnel et dans la poursuite d'objectifs si besoin.

Connaissant l'importance de l'autorégulation/ hétéro régulation dans l'apprentissage déjà chez la personne avec déficience intellectuelle et dans le développement en général (Nader-Grosbois,2007), j'ai voulu mesurer l'importance d'ateliers réflexifs de pratique pédagogique en comparant deux groupes de stagiaires/ étudiants en formation d'enseignants spécialisés, les uns bénéficiant de l'ensemble des

conditions de l'approche « par compétence » (36 étudiants en formation CAPASH option D), les autres (45 étudiants en formation CAPASH option D) étant privés « seulement » des ateliers réflexifs, c'est-à-dire des feed-back réguliers des formateurs suite à la présentation problématisée de situations pédagogiques rapportées du contexte de classe. Ce temps d'ateliers réflexifs représente 39 heures de leurs 400 heures de formation obligatoire. Le groupe sans atelier réflexif avait aussi ce volume horaire dans sa formation et a présenté de même des situations problématisées de classe mais n'a reçu aucun feed-back des formateurs. La variable indépendante concerne donc l'approche par compétence, à deux modalités (avec et sans hétérorégulation par les formateurs pendant la formation en ateliers réflexifs de pratique pédagogique).

Les variables dépendantes sont :

- les fréquences des premiers choix de contribution à l'identité professionnelle sur tous les items du référentiel de compétences des enseignants spécialisés (autoquestionnaire d'identité professionnelle rempli en fin de formation) : telle compétence de leur professionnalité pouvait être attribuée à plusieurs facteurs que les étudiants devaient ordonner par ordre d'importance : lectures personnelles, expérience personnelle, visites des formateurs sur poste, visites des tuteurs terrain sur poste, ateliers réflexifs de pratique, visites choisies, cours en formation, autre...
- le nombre de compétences autoévaluées comme maîtrisées en bilan de compétences initial, intermédiaire et final, le nombre de gestes professionnels autoévalués maîtrisés en bilan initial et final (questionnaire d'autoévaluation des gestes professionnels attendus). Les résultats montrent que le groupe d'étudiants sans atelier réflexif s'approprie moins bien son identité professionnelle et s'autoévalue moins compétent que le groupe qui bénéficie de l'ensemble des conditions de l'approche par compétences. L'analyse des autoquestionnaires relatifs aux éléments de formation qui ont contribué à leur identité professionnelle confirme la nécessité de temps d'alternance pratique/formation sur site et les apports respectifs différentiels selon que les étudiants ont à : connaître leurs missions, identifier leurs lieux d'exercice, connaître le cadre législatif de leur métier, identifier les besoins éducatifs particuliers, construire des projets individuels, adapter ses pratiques, travailler en partenariat (conformément au référentiel de compétences des enseignants spécialisés, BO du 26.02.2004). L'adaptation des pratiques enseignantes envers les élèves à BEP (considérée souvent à tort comme relevant seulement de stage) est signalée par les étudiants/enseignants comme construite à partir de l'hétérorégulation des tuteurs terrain et plus encore à partir des ateliers réflexifs de pratique, en formation.

L'hétérorégulation semble bien un levier important dans la construction identitaire des enseignants spécialisés et dans le développement de leurs compétences perçues, notamment pour adapter leurs pratiques. Cela confirme ce que d'autres pourraient qualifier de besoin de soutien ou d'accompagnement continu. Les conséquences pour la pratique seront discutées.

Mots clés : hétérorégulation, analyse de pratiques, formation d'enseignants spécialisés

Analyse des situations et des processus d'auto-formation des enseignants du primaire dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation continue

Philippe Maubant, Marc Boutet, Pedro Puig Calvo

La communication que nous soumettons dans le cadre de ce symposium s'appuie sur les résultats d'une recherche financée par l'Agence universitaire de la Francophonie en 2015-2016. Elle s'inscrit dans un programme scientifique visant à évaluer l'efficacité d'un dispositif de formation continue dédié aux enseignants du primaire dans des pays du Sud : Bénin, Comores, Côte-d'Ivoire, Haïti et Liban. Les objectifs de cette recherche étaient les suivants : identifier, décrire et analyser les situations et les processus d'auto-formation en jeu en contexte spécifique de formation continue chez des enseignants du primaire. Les dispositifs et actions de formation continue sont, encore aujourd'hui, construits pour la plupart selon un

modèle académique prenant acte des pré-acquis des formés, que ces pré-acquis soient des savoirs d'enseignement et/ou des savoirs disciplinaires et/ou des savoirs professionnels issus de la pratique. Ces pré-acquis sont le produit de différentes expériences professionnelles réalisées en contexte de travail. Ils sont enrichis d'autres pré-acquis provenant d'autres expériences vécues par l'enseignant en emploi, qu'il s'agisse d'expériences formatives, formelles ou informelles, ou de toutes situations expérimentées personnelles. Les objectifs visés par ces dispositifs et par ces actions de formation continue consistent donc à enrichir et à bonifier la pratique professionnelle des enseignants. Il s'agit donc là d'une visée de développement professionnel en contexte de formation continue pour des professionnels n'ayant pas toujours pu bénéficier d'une formation initiale dispensée dans un établissement post-secondaire, une université ou une école normale par exemple. Or, deux dimensions semblent jusqu'alors absentes de ces dispositifs et des ces actions de formation continue : d'une part, la visée de professionnalisation, autrement dit, la finalité d'apprentissage professionnel. Certes, ces actions participent du développement professionnel de l'enseignant du primaire, mais le paradigme de l'apprentissage professionnel ne semble pas constituer la pierre angulaire didactico-pédagogique de ces actions de formation continue. Le projet que nous soumettons au comité d'évaluation vise à inscrire la finalité d'apprentissage professionnel comme outil et stratégie didactico-pédagogique d'une ambition professionnalisante des dispositifs et des actions de formation continue. Seconde dimension absente des dispositifs et actions de formation continue, celle de la prise en compte de la fonction des situations et des processus d'autoformation dans la réussite de l'apprentissage et du développement professionnel de l'enseignant du primaire en emploi.

Nous avons donc cherché, dans le cadre de cette recherche, à mettre à jour les situations et processus d'auto-formation et leur rôle éminent dans la mise en place des conditions gagnantes de la professionnalisation des dispositifs et des actions de formation continue. Nous avons souhaité souligner la part significative des situations et des processus d'auto-formation dans les situations et les processus d'apprentissage et de développement professionnels afin de mieux les prendre en compte en contexte de formation continue. Afin de centrer notre analyse sur un objet spécifique d'apprentissage et de formation, en contexte de la formation continue à l'enseignement, notre équipe a décidé de retenir comme objet d'analyse non seulement la pratique d'enseignement, mais une activité spécifique constitutive de cette pratique : l'activité de jugement professionnel. Nous avons considéré en effet celle-ci comme le cœur de la pratique éducative, et plus spécifiquement de la pratique d'enseignement. Dès lors, il nous a semblé important de sélectionner et de spécifier une activité constitutive de la pratique d'enseignement afin de centrer les expressions et dires des enseignants rencontrés sur l'auto-apprentissage à partir d'un objet d'apprentissage spécifique : l'apprentissage d'une activité, celle du jugement professionnel. Notre recherche visait à répondre aux questions suivantes : quelle est la part d'autoformation dans l'apprentissage, par le professionnel, de cette pratique d'enseignement ? Quelles sont les différentes situations expérimentées, formatives, potentiellement formatives, formelles ou informelles que l'enseignant convoque ? Comment les mobilise-t-il pour apprendre à enseigner ? Quels savoirs professionnels sont appris dans le cadre de situations et de processus d'autoformation ? Comment caractériser ces processus d'auto-apprentissage et d'auto-formation sur le plan de ses finalités, de ses objets et des stratégies socio-cognitives qu'ils supposent ? Quelles sont les conditions pour que ces situations et ces processus d'auto-formation puissent être identifiés et mobilisés par les formateurs d'enseignants en contexte de formation continue ? Notre communication présentera quelques éléments de résultats et proposera de répondre à ces questions.

Bibliographie

Allal, L., Mottier-Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation, des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40

Bézille, H. (2008). De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie. Dans L. Colin et J.-L. Le Grand (Dir.). *L'Éducation tout au long de la vie*. pp.1-12. Paris : Anthropos.

Boutet, M., Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dominice, P. (2006). Faire de la place à l'expérience pour penser la formation. In B. Courtois, & H. Bézille, *Penser la relation expérience-formation* (pp. 9-12). Lyon : Chronique sociale.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I., Robin, J.-Y. (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Mots clés : alternance, auto-formation, auto-apprentissage, professionnalisation

Session 4 - Atelier 4.7

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00

Etudier et travailler tout au long de ses études universitaires en France

Georges Solaux, Julien Berthaud, Jean-François Giret, Catherine Béduwé

Si le statut de l'étudiant¹⁴ de 1946 le présente comme un travailleur intellectuel qui a des droits mais aussi des devoirs tant sur le plan intellectuel que sur celui du travail, il ne prévoyait pas qu'il fût travailleur salarié comme bon nombre d'étudiants le sont aujourd'hui. Une enquête en ligne et des interviews ciblés menés tous les ans pendant trois ans permettent d'étudier la relation complexe existant entre activité rémunérée et poursuite d'études.

En avril 2013, l'OVE effectuait son enquête triennale, en matière de ressources, logement, santé et travail. Sur les 51000 étudiants ayant répondu à l'enquête a été extrait un échantillon de 9341 étudiants inscrits en cycle L en vue de les réinterroger par questionnaire trois années de suite en avril 2014 (4619 répondants), 2015 (3049 répondants) et 2016 (2693 répondants). Chaque vague de réponses est pondérée de façon à limiter les biais dus aux non réponses. L'exploitation des questionnaires 2014 et 2015 a été complétée en janvier 2015 et janvier 2016 par vingt entretiens semi directifs d'environ quarante minutes chacun. L'analyse longitudinale, par sa dimension temporelle, permet de situer la position des étudiants interviewés dans une évolution historique pouvant aller des raisons de l'inscription en première année de cycle L dans tel ou tel champ disciplinaire universitaire à l'arrêt de études et aux raisons de cet arrêt. L'analyse longitudinale permet de saisir la dynamique, voire la genèse, des conditions générales de vie de celles et ceux qui conduisent simultanément activité rémunérée et vie d'étudiant.

L'exploitation des données 2014 et 2015 est disponible, celle de 2016 est en cours. Les points suivants seront exposés sur la base de projections de tableaux ppx. Le texte qui suit associe données quantitatives et qualitatives :

18% des étudiants exercent une activité rémunérée de façon récurrente (14% depuis trois ans, 4% depuis deux ans). 5% sont salariés récents, 14% intermittents occasionnels, 23% intermittents fréquents. 41% n'ont jamais travaillé.

L'intermittent occasionnel peut se reconnaître partiellement dans ce propos qui présente l'activité rémunérée comme une expérience parmi d'autres : « J'ai travaillé un peu pour l'expérience mais bon après, c'est sûr qu'avoir de l'argent de poche, c'est toujours agréable, mais c'était surtout pour me confronter à la réalité du marché du travail et puis voilà, apprendre des choses en dehors de la théorie de la faculté. J'ai un très mauvais souvenir de ce travail, je me suis aperçue que ce n'était vraiment pas fait pour moi et que travailler en tant que service après-vente, c'était pas du tout mon truc». Inversement, l'activité rémunérée dans son caractère récurrent, est pour les étudiants en difficulté la condition nécessaire (mais non suffisante) de la poursuite d'étude, c'est une nécessité financière: «J'ai travaillé parce que j'avais besoin d'argent. Bon après même si les frais scolaires ne sont pas très coûteux, il y avait aussi les transports ... ma mère avait elle-même des problèmes d'argent du coup, pour la soulager financièrement, j'ai essayé d'être la plus indépendante possible. Mes parents sont séparés et mon père ne finance pas du tout.»

¹⁴ <http://unef.fr/2011/06/05/1946-1971-•-le-tournant-syndical/>

Les aménagements d'horaires existant peu, les étudiants sont amenés à manquer des cours ou des TD, y compris obligatoires, ou encore à diminuer leur temps d'études.

Des analyses toutes choses égales par ailleurs (modèles type Probit) permettent d'analyser les effets nets de l'activité rémunérée pour les salariés récurrents :

- Impact négatif sur les résultats, isolement, stress.
- Les avantages : Expérience professionnelle et sociale, CV étoffé, acquisition de compétences organisationnelles.

«Travailler en même temps que les études est très fatigant et très stressant. Bien sûr tout est surmontable mais on va s'en sortir avec une moyenne de 12 alors que sans travail on s'en sortirait avec une moyenne de 14. La fatigue est très présente, le stress et le manque de repos sont des facteurs qui peuvent donner le besoin d'arrêter les études». Un autre: «la vie étudiante est de plus en plus compliquée. Les employeurs sont de plus en plus exigeant sur des emplois dits "étudiant". De plus, l'impact physique et psychologique se ressent vraiment sur notre implication dans les études».

Les entretiens semi-directifs permettent de confirmer que l'association études activité rémunérée est d'autant plus difficile à gérer que l'étudiant dispose de peu ou d'aucune aide.

- Des abandons d'études se produisent alors mais également des retours en formation notamment sous la forme de l'apprentissage ou de l'alternance (avec rémunération associée).
- L'activité rémunérée agit en sus comme un déclencheur ou un révélateur de tensions :
 - tensions d'ordre budgétaire découlant des besoins financiers
 - tensions d'ordre vocationnel découlant du rapport à la formation et à l'emploi des étudiants

L'arrêt des études pour raisons financières peut être vécu comme une période qu'il faut mettre à profit pour faire le point et pour tenter de trouver une formation financée type apprentissage, ou une formation financée par Pôle Emploi lorsqu'il y a eu licenciement : «J'étais salariée depuis 11 mois, depuis mars de l'année dernière en service en restauration rapide sur un CDI... j'ai eu hier ma rupture conventionnelle, donc du coup, à partir du 1^{er} Mars, je me retrouve sans emploi... D'ailleurs, le fait que j'ai eu la rupture conventionnelle, c'est parce que la boîte ne marche plus. Financièrement, ma rupture conventionnelle me permet de toucher du chômage donc ce qui veut dire que... Bin ça va me permettre de me poser et de réfléchir un peu à ce que je pourrais faire et ce que j'aime.» L'arrêt des études permet positivement d'envisager un projet de formation financé, l'alternance étant dans ce cas l'idéal recherché : « Ouais voilà, le but aujourd'hui pour moi, c'est de me remettre un petit peu sur pieds tranquillement et puis prendre le temps de réfléchir une fois que ce sera un peu plus facile, une fois que j'aurai un peu plus vu tout ça, d'ici un ou deux ans, et de me relancer dans une formation courte comme ça pour monter mon propre projet.»

Mots clés : activités rémunérée, étudiants

La réussite académique en fonction de la personnalité de l'étudiant

Pascal Vekeman

Cette étude porte sur notre pratique professionnelle d'accompagnateur d'étudiants bacheliers dans un service d'aide à la réussite (SAR). En début de cursus nous administrons trois questionnaires : l'un sur les stratégies d'apprentissage (10 outils) et les deux autres sur la personnalité (HPEI) et (HPJI dérivé du MBTI) pour diagnostiquer et identifier les ressources de l'étudiant. Ces données nous servent dans nos accompagnements. En effet, en tant qu'accompagnateur pédagogique et méthodologique, elles nous aident à baliser le terrain de manière ciblée, priorisée et efficace avant. Notre public d'étudiants de première année peut atteindre le nombre de 200 à 300 par année.

Cette étude nous a permis et nous permet encore chaque jour de prendre du recul et de questionner en profondeur nos processus et dispositifs d'accompagnement depuis l'application des SARs (décret 2008) en haute école en Belgique.

Avant d'aller plus loin dans nos analyses et interprétations, nous devons d'abord vérifier la validité de nos outils. C'est pour quoi, nous avons décidé de présenter seulement un test parmi les trois, le HPEI (Halin

Prémont Enneagram indicator) qui est le plus abouti au niveau de la validation scientifique.

Description et validation du HPEI

Le HPEI est un questionnaire construit à partir de 51 questions sur une échelle de Likert à 5 points. L'échantillon, portant sur 399 individus, a subi deux traitements statistiques de validation intrinsèque : le premier en 2012¹⁵ par le professeur N. Delobbe et coll. et le second en 2016 par le professeur F.Nils, (deux professeurs de la faculté de sciences psychologiques et des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve).

Cette validation quantitative est indispensable, mais elle doit être accompagnée d'une vérification qualitative, c'est-à-dire clinique, auprès des bénéficiaires sous forme d'entretiens individuels ou d'ateliers.

Cadre conceptuel du HPEI

Le construit conceptuel de l'Ennéagramme repose sur une théorie¹⁶ qui comprend 9 types de personnalité appelés ennéatypes définis par une série de traits pour chacun d'eux. Chaque ennéatype est une unité, une entité indivisible, un système cohérent explicatif et prédictif de comportements humains qui s'articulent essentiellement autour de trois centres avec un ancrage biologique (cerveau reptilien, cerveau limbique et cerveau cortical). Chaque ennéatype comprend une motivation centrale, un mode d'attention et un positionnement face au monde qui les caractérisent en traits de personnalité. Le métabolisme de chacun d'eux est singulièrement mutuellement exclusif¹⁷. Ce modèle de personnalité est dynamique et évolutif grâce au développement des côtés et pôles reliés à l'ennéatype du sujet. C'est le contexte et les événements vécus qui peuvent faire apparaître de nouveaux comportements en situation de stress ou de sérénité. Ce modèle permet donc de multiples lectures et compréhensions des phénomènes humains.

Illustration concrète d'un témoignage d'un sujet ennéatype 8

Lors de notre communication, nous avons récolté des témoignages de l'une de nos étudiantes permettant d'illustrer son évolution avant et après le suivi. Nous avons démontré l'importance de la connaissance préalable de son ennéatype 8 avec double validation, test et entretien clinique, tant pour elle que pour nous : face à des injustices, l'étudiante réagit impulsivement engageant un combat dans un rapport de forces avec les acteurs du système institutionnel qui risqueraient à nouveau de répéter une situation de mise en échec. En l'aidant à prendre du recul et à réfléchir (pôle de l'ennéatype 5), elle a pris conscience des conséquences néfastes de ses actes et de se centrer sur ses réelles difficultés qui l'empêchaient de reconnaître ses faiblesses liées à sa personnalité.

La pratique de l'Ennéagramme est donc très utile en contexte académique et en situation d'accompagnement. C'est un modèle **dynamique** et **évolutif** qui permet de **prédire** et d'**expliquer** les comportements qui peuvent apparaître en fonction **de contextes sereins ou stressants** et faire **émerger** des comportements inhabituels et parfois détonants (côtés et pôles de l'ennéatype identifié) dans un environnement singulier.

Littérature : Ennéagramme/BB5 et réussite

Enfin, l'exploration de la littérature nous amène à confirmer et répondre à la question, « la personnalité de l'étudiante influence-t-elle la réussite académique ? ». NON, *sauf que* deux facteurs repris dans le BB5, nous indiquent que les étudiants *consciencieux* ($r=.23$) et ayant une *ouverture à l'expérience* ($r=.09$)¹⁸ sont des prédicteurs de la réussite. À l'opposé du trait de personnalité du type *consciencieux* – le trait de personnalité lié à la procrastination¹⁹ est associé à l'échec ($r=.25$).

¹⁵ Delobbe, N., Halin, P. &, Prémont, J. (2012). HPEI, *ennéagramme évolutif*. Louvain, Belgique : UCL presses universitaires.

¹⁶ Halin, P. &, Prémont, J. (2007). *Comprendre et pratiquer l'ennéagramme*. Paris, France : InterEditions.

¹⁷ Voir l'analyse en composantes principales qui confirme la présence des 9 facteurs. Celle-ci se trouve sur le PowerPoint qui se trouve en annexe 2.

¹⁸ Poropat (2009). Richardson, Abraham et Bond (2012). et Dillinger, Matyja et Huber (2008).

¹⁹ Steel (2007).

Une corrélation moyenne à faible dans l'ensemble entre HPEI et BB5 est perceptible, mais une corrélation ($r=.58$) apparaît entre l'ennéatype 1 et le trait de personnalité *conscientieux*. Par contre, tout cela ne devient plus prédictif que lorsque les performances antérieures et les compétences cognitives sont présentes.

En effet, le facteur de personnalité disparaît dans une analyse régressive hiérarchique quand les performances antérieures et les compétences cognitives²⁰ le sont aussi.

Cadre éthique d'accompagnement

Nous avons beaucoup insisté dans notre étude sur l'importance de bien installer un cadre éthique et déontologique avant d'entreprendre un accompagnement, car nous ne sommes pas formateur, ni évaluateur, ni contrôleur des performances d'étudiants accompagnés. L'étudiant doit être accueilli de manière bienveillante et inconditionnelle pour assurer un espace confidentiel et sécurisant où la parole libre de l'étudiant peut être prise en compte en toute objectivité.

À suivre ...

Cette étude débouchera sur une recherche et des prolongements avec certitudes dans le domaine du champ de la formation et de l'accompagnement, la poursuite des validations des autres outils, dont l'HPJI, etc. et probablement de nouveaux développements en fonction des résultats obtenus. Cette recherche nous conduira progressivement vers une thèse associant traits de personnalité et stratégies d'apprentissage en contexte académique qui sera encadrée par Madame Frenay.

Pour plus d'informations, voir PowerPoint présenté au colloque accompagnant cette communication écrite.

Bibliographie

- Ashton, M. (2014). *Psychologie de la personnalité et des différences individuelles* Bruxelles, Belgique : de Boeck
- Aubret, C., De bois Centi, F. &, Lahorre, I. (2007). *Ennéagramme & énergétique*. ECCE éditions.
- Baron, R. &, Wagele, E. (1995). *L'ennéagramme facile*. Editions vivez soleil.
- Beesing, M., Nogosek, R. &, O'Leary, P. (1992). *L'ennéagramme*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Chabreuil, F. &, Chabreuil, P. (2001). *Comprendre et gérer les types de personnalité*. Paris, France : Dunod
- Chabreuil, F. &, Chabreuil, P. (2009). *Le grand livre de l'ennéagramme*. Paris, France : Eyrolles.
- Daniélou, L. &, Salmon, E. (2007). *L'ennéagramme*. Paris, France : InterEditions.
- Daniels, D. &, Price, V. (2003). *Trouver rapidement son profil enneagramme ... et savoir qu'en faire*. Paris, France : InterEditions.
- Delobbe, N., Halin, P. &, Prémont, J. (2012). *HPEI, enneagramme évolutif*. Louvain, Belgique : UCL presses universitaires.
- De Lassus, R. (1997). *L'ennéagramme, les 9 types de personnalité*. Belgique : Marabout.
- De Roo, R., Gervais, P., Tolomeo, D. &, Salmon, E. (2013). *Bible et enneagramme*. Albert Michel.
- Hansenne, M. (2003). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Halin, P. &, Prémont, J. (2007). *Comprendre et pratiquer l'ennéagramme*. Paris, France : InterEditions.
- Halin, P. &, Prémont, J. (2011). *L'ennéagramme évolutif*. Paris, France : InterEditions.
- Ide, P. (1999). *Les neuf portes de l'âme*. Paris, France : Sarment.
- Klausbernd, &, Vollmar. (2003). *Le manuel de l'ennéagramme*. Paris, France : Guy Trédaniel éditeur.
- Lapid-Bogda, G. (2007). *L'ennéagramme*. Esf éditeur.
- Laveault, D. &, Gregoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Leyens, J-P. (1979). *Psychologie sociale (4^e éd.)*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- Leyens, J-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? (5^e éd.)*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga
- Maitri, S. (2000). *Les 9 visages de l'âme*. Paris, France : Payot.

²⁰ Dillinger, Matyja et Huber (2008).

- Naranjo, C. (2012). *Ennéagramme, caractère et névrose*. Paris, France : InterEditions.
- Palmer, H. (1998). *L'ennéagramme*. Editions vivez soleil.
- Palmer, H. (1996). *L'ennéagramme au travail et en amour*. Québec : Les éditions de l'Homme.
- Palmer, H. (2003). *La force de l'ennéagramme*. Paris, France : InterEditions.
- Rognoni, A. (1997). *L'ennéagramme, nouvelle méthode d'analyse psychologique*. Paris, France : Editions de Vecchi.
- Rolland, J-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité : Le modèle en cinq facteurs*. Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga.
- Rossé, J. (2001). *L'ennéagramme à la lumière du symbolisme des nombres*. Paris, France : Librairie de Médecis.
- Salmon, E. (1997). *ABC de l'ennéagramme*. Paris, France : Jacques Grancher.
- Salmon, E. (2007). *La clé de l'ennéagramme : Les sous-types*. Paris, France : InterEditions.
- Tenenbaum, S., Laugero, D. & Cave, F. (2000). *L'ennéagramme*. Paris, France: InterEditions.
- Van Berkel, R. (2005). *Ennéagramme et coaching*. Paris, France : InterEditions.
- Vidal, J-P. (2010). *L'ennéagramme*. Paris, France : Eyrolles.
- Vollmar, K. (2003). *Le manuel de l'ennéagramme*. Amsterdam : Guy Trédaniel.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Mots Clés : validation, typologie de personnalité, stratégies d'apprentissage

Les compétences sociales des élèves sont-elles évaluées par les enseignants ?

Agathe Fanchini

Les compétences sociales, désormais intégrées au Socle commun en France et dont la place est réaffirmée dans le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, semblent influencer les parcours scolaires et professionnels des individus et exercer un effet sur la transmission et la définition des savoirs scolaires (Gendron, 2007 ; Heckman et Kautz, 2012 ; OCDE, 2015 ; Duru-Bellat, 2015).

Etudier les parcours des individus et les facteurs de réussite peut commencer dès l'école primaire, niveau de scolarité qui intéresse cette recherche, et pour lequel la réussite est sanctionnée principalement par la notation et le jugement des enseignants.

Le jugement des maîtres est en effet décisif dans le parcours des élèves, ne reflétant pas en revanche la seule performance scolaire des apprenants : les caractéristiques individuelles, sociodémographiques et scolaires des élèves interviennent dans ce jugement scolaire que l'on peut alors qualifier de «subjectif». Bien que ce jugement ne soit pas uniquement fondé sur les seules performances scolaires des élèves, il reste néanmoins relativement conforme à la valeur scolaire des élèves, tout en reposant également sur la «valeur sociale» des élèves (Bressoux, 2003).

Les indicateurs de cette «valeur sociale» des élèves jugée par les enseignants comprennent ainsi des caractéristiques intrinsèques aux élèves, relevant de leur profil sociodémographique et scolaire mais également de leurs comportements. Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) démontrent en ce sens le poids significatif de l'évaluation des comportements des élèves par les enseignants sur leurs performances académiques.

Nous pouvons alors nous demander si l'évaluation faite par les enseignants tient compte de ces compétences sociales qui se traduisent en termes de comportements interindividuels et intra-individuels. Dans le cadre d'une recherche plus large traitant du développement des compétences sociales au contact de dispositifs d'accompagnement scolaire et de l'effet de ces compétences sur la réussite des élèves, des informations relevant du jugement des enseignants ont été recueillies.

Une évaluation générale du niveau académique en début d'année scolaire ainsi qu'une appréciation chiffrée en début et en fin d'année, ont ainsi été données par les enseignants de 855 élèves de l'ancien cycle III (CE2/CM1/CM2) composant notre échantillon. Ces mêmes élèves ont été interrogés en début et en

fin d'année scolaire à l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation de différentes compétences sociales et comportements qualifiés, d'après la littérature, d'intra-individuels et d'interindividuels.

Après des analyses en pistes causales permettant d'en renforcer la mesure –validée par la suite par des tests de fiabilité, des scores standardisés de vingt-six compétences sociales et autres comportements ont été construits dans l'objectif de tester leur lien avec les jugements scolaires établis par les enseignants des élèves de l'échantillon. Des données sociodémographiques et concernant le passé scolaire des élèves viennent également enrichir les données, afin d'apprécier l'effet des caractéristiques et comportements individuels sur la réussite scolaire jugée par les enseignants. La dimension longitudinale de cette enquête de terrain permet enfin d'envisager la progression du niveau scolaire apprécié par les enseignants en relation avec l'évolution des compétences sociales et autres comportements.

A l'aide de différents tests statistiques et de modèles de régression par exemple, les analyses ont permis de déterminer le poids des compétences sociales et comportements auto-évalués des élèves sur l'évaluation des enseignants. Dix-sept des vingt-six compétences et comportements évalués pour cette recherche, sont liés significativement au niveau initial évalué par les enseignants. Ces analyses de corrélations entre les scores de compétences et comportements interindividuels et intra-individuels et le niveau initial des élèves estimé par les enseignants, attestent d'un lien entre le jugement a priori des enseignants et les comportements des élèves. Une seconde phase d'analyses prenant cette fois en compte également l'ensemble des caractéristiques des élèves, nous permet de tester l'effet de ces compétences et comportements, cette fois sur la note donnée par les enseignants en fin d'année, afin de construire un modèle d'explication des différences de l'évaluation faite les enseignants. On peut ainsi constater, d'après ces analyses, que les compétences sociales interindividuelles de résolution de conflit, de politesse et de coopération exercent un effet sur le jugement scolaire des enseignants : les élèves faisant preuve de capacité de résolution de conflit et de politesse ont tendance à obtenir de meilleures notes de fin d'année tandis que les élèves se montrant coopératifs ont de plus faibles chances d'être jugés positivement par leur enseignant. Ce résultat peut se comprendre par le manque de valorisation de l'entraide dans un système où la compétitivité peut naître entre les élèves, ainsi que par une tendance, chez les élèves les plus en difficulté, à préférer les travaux en groupes pendant lesquels ils ne se retrouvent pas seuls face aux apprentissages et face à leur échec.

Du côté des compétences et comportements intra-individuels, les élèves se déclarant intéressés par les tâches scolaires ont tendance à être évalués plus faibles par leur enseignant en fin d'année scolaire. Un effet positif de la régulation scolaire peut également s'expliquer par le système d'évaluation et de notation dans lequel grandissent les élèves français, dont les performances et la motivation restent régulées la plupart du temps par des « renforcements » tels que les notes. Un système compétitif semble par ailleurs renforcer ce type de motivation (Lieury et Fenouillet, 2013). Attendue par l'enseignant comme composante du métier d'élève, la régulation scolaire peut également renvoyer aux « stratégies des élèves face aux exigences de l'école : travailler par intérêt, éviter les ennuis, tenter de faire illusion, faire un travail parfois répétitif et ennuyeux » (Sirota, 1993, p. 89).

La poursuite des analyses semble indiquer que face aux facteurs sociologiques et scolaires classiquement utilisés pour expliquer le jugement des enseignants –pouvant également constitué un indicateur de réussite scolaire, les compétences sociales et autres comportements interindividuels et intra-individuels participent plus largement à l'explication de ces différences. Les compétences sociales des élèves semblent ainsi être des facteurs à prendre en compte pour comprendre les différences de réussite des élèves. Ces analyses renseignent en effet sur l'effet non négligeable des compétences sociales et autres comportements sur l'évaluation que font les enseignants de leurs élèves.

Bibliographie

Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 45-58.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, 130(2), 13-29.

Gendron, B. (2007). Capital émotionnel fille-garçons : quelles différences à l'école. In *Carrières scolaires -*

Symposium Genre et Education (10 p.). Strasbourg.

Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 179-202.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 104(1), 85-108

Mots clés : Jugement des enseignants, compétences sociales, auto-évaluation

Session 4 - Atelier 4.8

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00

Psychologue et enseignant - entre rupture et équilibre des identités : ce qui est en je(u)

Véronique Leroy, Pascalia Papadimitriou

Depuis plusieurs décennies, le système scolaire est touché par de multiples évolutions (massification, hétérogénéité du public classe, dévalorisation du statut social des enseignants, ...) qui ont des implications sur l'activité professionnelle enseignante (Cattonar, 2001). Très récemment, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la réforme des «Titre et fonctions» a encore modifié le paysage du champ professionnel belge auquel les agrégés pouvaient prétendre. L'enseignant doit donc, plus que jamais, développer une identité professionnelle, c'est-à-dire une «définition de soi» de l'individu en tant que «enseignant», en rapport avec sa pratique professionnelle d'enseignant» (Cattonar, 2001, p.5). Pour l'étudiant inscrit au programme de l'agrégation en sciences psychologiques et de l'éducation, ce processus présente un défi supplémentaire car il doit trouver un équilibre délicat face à des tensions propres à sa discipline. En nous basant sur Ghysseleynckx et Wagner (2014) et sur Borer et Ria (2016), nous en pointons quatre.

Tout d'abord, au sein de l'institution scolaire, la psychologie est une discipline jeune qui doit encore parfois trouver sa place face à certaines matières dites «nobles», telles que le français ou les mathématiques. Pourtant, les cours de psychologie et cours associés occupent une place centrale dans les cursus de certaines filières qualifiantes (technique ou professionnelle) relatives aux métiers de services aux personnes (exemple : agent d'éducation, animateur, puéricultrice).

La seconde tension concerne le contenu de la matière enseignée : le comportement humain. L'enseignant débutant de ce champ disciplinaire doit parvenir à maintenir sa neutralité et son objectivité dans la transmission de cette matière alors qu'elle peut faire échos à son histoire personnelle et sociale (et à celles des élèves). Ceci est d'autant plus vrai que le comportement humain est un objet d'étude complexe qui peut être abordé avec une grande variété de méthodes. Le jeune enseignant doit donc accepter l'inconfort de la coexistence d'une diversité d'explications possibles à un phénomène. Et en témoigner d'une manière ou d'une autre à travers son enseignement.

Troisièmement, au cours de son master en sciences psychologiques, l'étudiant a développé une posture de psychologue. Or, en classe, il est attendu qu'il adopte une fonction de professeur de psychologie. Ce nouveau cadre de travail peut lui sembler en contradiction avec sa formation initiale (ex. : le cadre thérapeutique versus la nécessaire discipline en classe), d'autant plus qu'il risque d'être sollicité aussi bien par ses élèves que par ses collègues pour «gérer les problèmes humains».

La dernière tension pointée concerne les élèves de l'enseignement secondaire qui vont lui être confiés. Ceux-ci, en cours de développement, doivent pourtant acquérir des concepts qui peuvent, potentiellement avoir un fort retentissement personnel au point de représenter une «épreuve identitaire» (Rayou, 2016, p.27). Ils vont devoir se libérer du sens commun et de leur propre ressenti lié à leur histoire personnelle,

pour développer un regard à la fois critique et scientifique sur le comportement des individus. Ces tensions deviennent de réelles préoccupations pour les étudiants à l'agrégation au fil de leurs stages. Le dispositif de formation du programme de l'agrégation ne peut donc plus se limiter à transmettre à ses étudiants des savoirs formalisés (Borer et Ria, 2016). Et puisque «la crise révèle le sujet à lui-même» (Soubiran, 2001, p.2) et que l'identité professionnelle, est une partie plus ou moins centrale de l'identité personnelle (Dubar, 2000), il est nécessaire de les accompagner dans la recherche de l'équilibre délicat à trouver dans la construction de leur identité professionnelle enseignante.

Les enseignants du versant disciplinaire du programme d'agrégation en sciences psychologiques et de l'éducation proposent individuellement des activités pouvant potentiellement accompagner la construction de l'identité professionnelle des étudiants (ex. : une analyse réflexive de sa pratique de stage concernant ses forces et ses points à améliorer, l'écriture d'une lettre «à soi-même» à découvrir un an plus tard, l'analyse de son propre profil suite à la passation de questionnaires relatifs aux intelligences multiples, aux compétences émotionnelles, etc.) Ils souhaitent à présent s'inscrire dans une «approche programme» en rendant plus explicite cet accompagnement aux étudiants.

Il est donc nécessaire de saisir les enjeux qui traversent les dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants et de les évaluer afin de tenter de répondre à différentes questions : ces dispositifs, tels qu'ils sont mis en place, permettent-ils d'accompagner la transformation identitaire des étudiants? Répondent-ils aux besoins, attentes, réalités des étudiants, du métier et de la réalité?

Pour atteindre cet objectif, une récolte de données par questionnaire sera menée en octobre 2016 auprès de la vingtaine d'étudiants inscrits au programme de l'agrégation en sciences psychologiques et de l'éducation en 2015-2016. Afin de préciser les résultats, des entretiens directifs seront menés auprès de certains étudiants de cette même cohorte.

L'analyse des données cherchera à cibler des éléments témoignant d'une transformation identitaire (ou pas) et des espaces dans notre formation qui les favorisent (ou les inhibent) et à les analyser plus finement, notamment, en fonction des caractéristiques individuelles, des activités et du moment dans la formation. Au-delà de la présentation synthétique des résultats et de leur illustration par l'un ou l'autre extrait significatif, la communication présentera quelques pistes à explorer pour favoriser une évaluation «levier» de croissance professionnelle (Jorro, 2010).

Références

- Borer, V. & Ria, L. (2016). Apprendre à enseigner. Paris : PUF.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahier de recherche du Girsef, 10, 3-34.
- Dubar, C. (2000). La crise des identités. Paris : PUF.
- Ghyselinckx, A. et Wagner, M.C. (2014). La psychologie. Dans M.L. De Keersmaecker, A. Detry, J.L. Dufays (dir.). Interdisciplinarité en sciences humaines. Huit disciplines, cinq projets pédagogiques. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, & P. Wouters (dir.). L'évaluation, levier du développement professionnel ? (pp.253-264). Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (2016). Enseignants et élèves. A la recherche d'un monde commun. In V. Borer & L. Ria (dir.). Apprendre à enseigner (pp. 23-33). Paris : PUF.
- Soubiran, J. (2001). C., Dubar. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. L'orientation scolaire et professionnelle, 30/2, 1 -3

Mots clés : identité personnelle et professionnelle, accompagnement, formation initiale des enseignants

Parcours d'élèves québécois ayant des difficultés adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire

Philippe Tremblay

Au Québec, il y a maintenant une quinzaine d'années, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999-2000) a été adoptée. En plus de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire, la Politique québécoise de l'adaptation scolaire a également adopté une approche non catégorielle pour l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage, des troubles légers et modérés du comportement, ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000 ; 2003a). Ainsi, pour cette population, appelée élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA), aucun diagnostic n'est demandé. La décision d'offrir un Plan d'intervention (PI), ouvrant l'accès à des services spécialisés (ex. : orthopédagogie) et des adaptations lors des apprentissages et de l'évaluation, revient, au final, à la direction de l'école (MELS, 2004).

Aujourd'hui, plus de 20% des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme EHDA (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage), contre 10% lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2015). Les $\frac{3}{4}$ de ces élèves sont des EDAA. Près de 70% des élèves EHDA sont intégrés en classes ordinaires au primaire, contre 50% au secondaire (Bélanger, 2010 ; MELS, 2015). Pour les élèves du secondaire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un grand retard scolaire, il existe, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires), qui sont fréquentées à temps plein ou partiel par ces élèves en grandes difficultés. Il y a 5 années en enseignement secondaire au Québec. Après ces trois années, les élèves peuvent également rejoindre les filières professionnelles (MELS, 2006). Ainsi, bien que la scolarisation en classe ordinaire soit privilégiée, le recours aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Suite à une première analyse des trajectoires scolaires de l'ensemble des EDAA québécois ayant quitté l'enseignement primaire (juin 2008) vers l'enseignement secondaire (septembre 2008) avec un plan d'intervention actif (n = 15233)(Auteur, à paraître), on a pu observer que 20,78% des élèves n'ont plus de plan d'intervention (PI) une fois entrés en secondaire, c'est-à-dire qu'ils perdent par le fait même les services spécialisés et le droit à des adaptations pédagogiques. Il est à noter que les élèves n'ayant plus de PI actif sont de facto en classe ordinaire à temps plein. Trois raisons principales peuvent expliquer l'arrêt d'un PI actif pour ces élèves : 1) car considérés comme n'en ayant plus besoin dans un contexte d'enseignement secondaire, 2) car s'orientant vers des filières professionnalisantes ou au secteur des adultes ; 3) car ils ont quitté le système scolaire québécois. Utilisant les données du ministère de l'Éducation portant sur le type de classe fréquentée, la présence d'un plan d'intervention, la diplomation, etc., une enquête longitudinale a été réalisée sur 5 années scolaires sur cette catégorie d'élèves. Ces données caractérisant le parcours scolaire de ces élèves qui n'ont plus de PI une fois entrés en enseignement secondaire sont associées aux différentes caractéristiques des élèves : sexe, la langue d'enseignement et la région/commission scolaire, pays de naissance, etc. Une analyse statistique descriptive a été effectuée sur les données. Très peu de travaux ont étudié cette question dans le contexte québécois, surtout de manière longitudinale (Rousseau, Tétreault, Bergeron & Carignan, 2007).

Tout d'abord, que le taux d'élèves avec un PI actif chute de manière constante durant les 5 années étudiées. Le taux chute ainsi à 75,7% la 2^e année et à 72,9% la 3^e année. Par la suite, ce taux chute encore à 65,6% puis 47,9% après 5 ans. Toutefois, après la 3^e année, les élèves peuvent choisir des filières de formation professionnelle ou le secteur des adultes qui n'offre pas de PI. Par ailleurs, 12,6% des élèves ont quitté le système scolaire. Les filles sont plus susceptibles que les garçons de perdre leur plan d'intervention au début de l'enseignement secondaire. Par exemple, elles sont 77,1 % à avoir un PI actif la 1^{re} année contre 80,2 % des garçons. La 3^e année, elles sont 70,7 % à avoir un PI actif contre 74 % des garçons. Toutefois, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à avoir un tel plan après cinq années. Après cinq années, le recours plus fréquent des garçons aux filières qualifiantes, à l'enseignement aux adultes ou au décrochage scolaire, peut expliquer cette baisse importante d'élèves

ayant encore un PI d'intervention actif. Les anglophones, au contraire, sont plus susceptibles de conserver un plan d'intervention lors de la transition primaire-secondaire. En effet, ils sont 90,1 % la 1^{re} année contre 78 % pour les francophones. La 3^e année, l'écart est encore aussi marqué (82,7 % vs 71,8 %) et la 5^e année (66,56 % vs 45,71 %).

Si l'on s'intéresse au parcours de ces jeunes ayant perdu leur PI en 1^{re} année, on observe que 44,69 % auront un diplôme ou une qualification, dont 39,10 % un DES. Ces résultats nettement meilleurs en termes de diplomation que les autres élèves de l'échantillon (18,9%) semblent montrer que la perte du PI en 1^{re} année touche des élèves relativement plus forts que les autres. En effet, il est possible qu'une large part de ces élèves soit constituée de jeunes ayant des difficultés moindres, d'où la décision de ne plus leur offrir un PI. Toutefois, sur les 3166 qui ont perdu leur PI, 746 le récupéreront en T5 (dont 316 ont un plan d'intervention actif et un diplôme/qualification). Pour beaucoup d'entre eux, le PI permet d'offrir des adaptations lors des évaluations (ex. examens ministériels de fin de 4^e et 5^e secondaire). On remarque également des différences d'orientation selon le sexe et la langue d'enseignement. Ces résultats viennent apporter un éclairage nouveau sur certains résultats de cette politique scolaire et nuancer les chiffres avancés par le MELS sur le taux d'intégration en enseignement secondaire.

Activité formatrice des stagiaires lors de l'analyse d'entretiens de stages entre enseignants spécialisés, formateurs et étudiants stagiaires

Coralie Delorme, Greta Pelgrims

Cette communication s'inscrit dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé et s'intéresse à l'articulation entre la recherche et les dispositifs de formation à l'enseignement spécialisé. Elle vise à décrire et comprendre l'activité suscitée par un dispositif de recherche à partir de traces d'enregistrement vidéo d'entretiens bipartites de stage entre formateurs de terrain et étudiants-stagiaires. Cette activité suscitée est analysée sous l'angle des types de situations convoquées, des niveaux de traitement et des objets de savoirs professionnels traités par les étudiants-stagiaires. Elle prend appui sur le traitement de données d'observations filmées en situation d'entretiens bipartite de stage, couplées aux données filmées de verbalisations, monstrations ou mimes par le stagiaire, recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontation guidés par un chercheur.

La formation à l'enseignement spécialisé est étudiée dans le cadre de travaux anglo-saxons portant sur l'analyse de leçons-types (Nagro & Cornelius, 2013), celle d'environnements virtuels au sein des dispositifs de formation liant collaboration et résolutions de problèmes (Mahon, Bryant, Brown & Kim, 2010), ou encore sur l'analyse d'environnements virtuels en enseignement spécialisé centrés sur des stimulus entraînant à la réaction, tout en permettant une suspension de l'interprétation (Dieker et al, 2014). Les approches francophones de l'analyse de l'activité dans le domaine de formation à l'enseignement spécialisé sont parfois utilisées comme démarche de formation entre professionnels (p.ex. Grimaud, 2012). C'est le cas lorsque les professionnels confrontent leurs pratiques par le biais d'auto-confrontations croisées (Clot & al. 2000). Elles peuvent également être utilisées comme démarche d'étude de l'activité des enseignants spécialisés (p. ex., Desmots, Perraud & Toullec Théry, 2014) dans le but de faire émerger une activité de formation au travers du dialogue entre chercheur et enseignant confronté.

Rares sont toutefois les travaux portant sur la formation aux enjeux de régulation et d'évaluation formative, inhérents aux entretiens bipartites dans les stages en contextes d'enseignement spécialisé. La plupart des travaux concernant les situations d'entretiens de conseil pédagogique entre formateurs et futurs enseignants en formation (voire note de synthèse Chaliès & al, 2009 ; Chaliès, 2016) ou prenant appui sur ces situations d'entretiens pour aborder la construction des savoirs professionnels et le développement professionnel des étudiants en formation (par ex. Balslev & al, 2011; Ria, 2004), ont en effet majoritairement investigué les contextes de formation à l'enseignement primaire ou secondaire. Notre intention est donc de contribuer à la production de connaissances sur ces aspects dans le domaine de la formation à l'enseignement spécialisé.

En outre, les usages de la confrontation vidéo (allo confrontation / auto confrontation / confrontations

croisées ou collectives) en formation sont de plus en plus fréquents. Si cet usage semble pertinent car il permet l'accès direct au travail des enseignants, facilite l'observation et accroît l'appréhension de la complexité des situations de travail (Leblanc, 2016), peu d'études traitent directement des qualités régulatrices, formatrices, développées par l'autoconfrontation ou encore des mécanismes de transformation ou «effets transformatifs» émergeant lors des situations d'autoconfrontation (Sève & Adé, 2003). Ces auteurs ont en effet montré que durant les autoconfrontations, l'acteur confronté évoque des aspects de la situation passée mais aussi des aspects de la situation d'entretien d'autoconfrontation en cours (Riff, Perez, Grison & Guérin, 2000). Ils ont également mis en évidence le fait que le discours du confronté est adressé au chercheur et non pas exclusivement tourné vers la situation passée. Sève & Adé (2003) ont quant à eux identifié trois types de mécanismes générant des «effets transformatifs» se manifestant : a) sous forme d'une reprise de chaînes interprétatives amorcées au cours de l'activité passée, b) sous forme de nouvelles chaînes interprétatives conduisant à de nouvelles connaissances et c) sous forme de la reprise de nouvelles chaînes interprétatives conduisant à l'invalidation de connaissances construites antérieurement.

Or qu'en est-il de cet usage dans et pour la formation des enseignants spécialisés ? Dans quelle mesure l'activité suscitée par l'autoconfrontation peut-elle être formatrice pour les étudiants-stagiaires?

Nous nous proposons de questionner l'usage de ces dispositifs d'autoconfrontation dans l'analyse des situations d'entretiens bipartites de stage en nous intéressant aux objectifs de formation institutionnellement et explicitement visés par cet usage de l'autoconfrontation, en identifiant les objets des transformations amorcées lors des entretiens d'auto-confrontation et finalement en rendant compte des aspects de la situation d'autoconfrontation-formation (activité passée et/ou activité de formation) contribuant à la transformation. Plus précisément, il s'agit pour nous d'étudier et de comprendre cette activité d'autoconfrontation de l'étudiant-stagiaire sous l'angle des situations convoquées, des niveaux de traitement et des objets de savoirs professionnels traités.

Trois dyades d'étudiantes-stagiaires en classes d'appui à l'intégration scolaire (ST) et leurs formatrices (FT) ont participé à la recherche. Une séance d'entretien bipartite de régulation entre ST et FT intervenant immédiatement après une leçon donnée en classe par la stagiaire a été filmée dans chacune des trois classes. Chacune de ces séances a été suivie d'un entretien d'autoconfrontation avec la stagiaire. Les trois entretiens de stage bipartites et les trois entretiens d'auto-confrontation ont été filmés et guidés par le chercheur, puis retranscrits de manière intégrale. Un repérage systématique des unités sémantiques et des catégories associées à l'activité de réflexion pour chaque étudiante-stagiaire, a été réalisé selon trois axes : a) l'axe du type de situation convoquée ou réfléchie en situation d'autoconfrontation (situation d'enseignement en classe, situation d'entretien bipartite avec FT, situation d'autoconfrontation, autres) ; b) l'axe du niveau de traitement de l'activité passée (évoquant, description, mise en relation, décontextualisation, abstraction, prise de conscience) et c) l'axe de l'objet traité (objets cognitifs : savoirs didactiques, pédagogiques, collaboratifs, de posture en jeu; objets socio-affectifs : états affectifs, émotionnels en jeu, contextuels, autres).

Cette communication sera l'occasion de présenter et discuter les résultats obtenus en termes d'activité régulatrice et formatrice déployée en situation d'autoconfrontation. Ils contribuent à mettre en évidence les exigences de clarté des intentions et des objectifs de formation auquel le dispositif de recherche est supposé contribuer. Par ailleurs, les résultats révèlent des indices de l'hétérogénéité des conditions de formation et d'évaluation formative pour les étudiants-stagiaires dans le cadre des entretiens bipartites des stages en contextes d'enseignement spécialisé.

Références bibliographiques

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.
- Clot, Y.;Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, in Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, [En ligne], 2-1|2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 28 septembre 2016. URL: <http://pistes.revues.org/3833>; DOI: 10.4000/pistes.3833.
- 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.
- Dieker, L., Straub C., Hughes, C., Hynes, M. & Hardin, S., (2014). Learning from Virtual Students. In Professional Learning: Reimagined, 71/8, 54-58
- Desmots, M.-C., Perraud, C., Toullec Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignants spécialisés. In T. Assude & Pérez, J.-M., Savoirs professionnels et pratiques inclusives, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 65, pp 127-139.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages? In V., Lussi Borer & L. Ria (Ed.), Apprendre à enseigner, PUF, 2016.
- Mahon, J., Bryant, B., Brown, B., & Kim, M. (2010), Using Second Life to enhance classroom management practice in teacher education, In Educational Media International, 47, 121-134
- 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
- Nagro, S. & Cornelius, K., (2013) Evaluating the Evidence Base of Video Analysis, A special Education Teacher Tool, in Teacher Education and Special Education : The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36/4, 312-329.
- Pelgrims, G. (2013). Savoir et pouvoir agir en tant qu'enseignant spécialisé pour garantir le droit à l'école obligatoire. Éducateur, 7, 10-12.4
- 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.
- Ria, L. (2004). Comment rendre compte de l'expérience? In S. Leblanc et al. (Ed.), Réfléchir les pratiques : Sport, Education et Formation. Ecole Nationale de voile et IUFM de Montpellier.
- Riff, J., Pérez, S., Grison, B. & Guérin (2000), De l'autoconfrontation comme méthode à l'entretien en situation d'autoconfrontation comme activité située : points de discussion et propositions méthodologiques. Texte présenté aux Journées de modélisation de l'expérience individuelle et collective.
- Sève, C., Adé, D. (2003), Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire d'EPS. Texte présenté aux Journées Act'Ing, Quibéron, 30-31.05.2003

Mots clés : Entretiens de stage, formation des enseignements spécialisés, activité formatrice, autoconfrontations

Les tables de discussion : une pratique d'évaluation formative par les pairs mise en place pour des étudiants de Master en Sciences de l'Éducation

Aurore Michel, Ariane Baye

Contexte

Le public du Master en Sciences de l'Éducation a pour particularité de regrouper à la fois des étudiants tout juste diplômés de Haute École (ayant pour la plupart obtenu un titre pédagogique) et des enseignants en fonction depuis plusieurs années qui, dans les deux cas, souhaitent entreprendre des études universitaires. Un des premiers cours que les étudiants sont amenés à suivre dans leur master est un cours consacré au décrochage. Les étudiants doivent réaliser un travail de groupe centré sur l'analyse d'un dispositif pédagogique de lutte contre le décrochage ou l'exclusion (micro-recherche).

Intentions

Plusieurs éléments sont à l'origine de la création du dispositif d'accompagnement des étudiants dans la réalisation du travail de groupe dont les deux suivants :

- lutter contre le décrochage nécessite souvent de mobiliser une multitude d'acteurs provenant de secteurs variés. Dans ce contexte, contraindre les étudiants à travailler en groupes hétérogènes non constitués sur la base des affinités a été une modalité de travail choisie en cohérence avec les objectifs du cours;
- accrocher les étudiants en reprise d'études universitaires : un dispositif de suivi étroit a été prévu (rencontre avec les groupes pour baliser le travail, rencontre avec des spécialistes de la dynamique des groupes, tables de discussion pour feedback formatif et moment de synthèse collective du cours).

Contenu de la communication

La présente communication se centre sur l'aspect «tables de discussion». Ces tables de discussion poursuivent deux objectifs en termes d'évaluation : (1) la lecture des travaux des autres groupes permet de poser un regard critique et de modifier son propre travail (il s'agit notamment de voir comment les autres étudiants ont interprété les consignes du travail et les critères d'évaluation et par là de questionner sa propre compréhension) ; (2) le feedback entre pairs poursuit également l'objectif d'apporter aux autres étudiants un regard critique sur leur travail, et de leur permettre de l'améliorer. Au-delà, puisque chaque groupe a mené sa propre recherche dans un niveau d'enseignement donné, sur un sujet ciblé et avec une méthodologie particulière, la lecture d'une palette de travaux permet d'enrichir les connaissances en termes de dispositifs de lutte contre le décrochage, d'approches méthodologiques, de cadres d'analyse.

Concrètement, chaque étudiant est amené à évaluer, par écrit et sur base d'une grille reprenant les critères et indicateurs d'évaluation du travail final, deux à trois travaux intermédiaires d'autres groupes. Lors de cette phase de lecture, l'étudiant est également invité à relever tant les éléments positifs que négatifs identifiés. Pour ces derniers, il lui est demandé de formuler des pistes concrètes d'amélioration (Bourgeois & Lavault, 2015 ; Mottier Lopez, 2015). Lors des «tables de discussion», le timing est prévu de façon à octroyer à chaque groupe présent un temps égal d'échange autour des lectures et des évaluations formatives réalisées par chaque participant présent. A la fin de la séance, chaque groupe récupère les grilles d'évaluation complétées au préalable par les autres étudiants ayant participé à la discussion afin de prendre connaissance de l'entièreté des commentaires et suggestions proposés concernant leur travail pour, in fine, décider ou non des modifications qui seront à apporter pour la version finale.

La communication présentera le dispositif mis en place, la grille d'évaluation créée pour les étudiants, l'évaluation de la pertinence du dispositif que les étudiants ont faite. D'après les données recueillies les années précédentes, le dispositif a été jugé efficace par les étudiants. Les données recueillies au cours de

ce premier quadrimestre 2016-2017 compléteront les données recueillies jusqu'ici.

Références

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bourgeois, L., & Lavault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. In P.-F. Coen & L. M. Bélair (Eds.), Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation? (pp. 101-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Mots clés : formation d'enseignants, dispositif d'évaluation, évaluation formative mutuelle

Évaluation de la réflexivité au travers de portfolio dans trois contextes formatifs de l'enseignement supérieur

Marie Housen, Isabelle Lambert, Florence Pirard

Cette communication présente l'analyse de traces de réflexivité à partir de portfolios recueillis dans trois dispositifs de formation d'adultes à partir d'une grille de réflexivité (Housen & Pirard, 2016) adaptée à partir des travaux d'Alin et Michaud (2010). Les trois contextes de formation étudiés s'inscrivent tous dans des métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007) où le portfolio est considéré comme un outil de développement intégré dans des dispositifs d'enseignements qui font appel à la réflexivité : le premier est ancré dans un baccalauréat «Éducateur spécialisé», le deuxième dans l'enseignement de promotion sociale dans le domaine de l'esthétique sociale et le troisième, universitaire, dans le domaine de l'Éducation des jeunes enfants.

Dans le baccalauréat professionnalisant «Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif», un portfolio est élaboré par les étudiants de 1^{ère} année dans le cadre de leur cours de psychologie générale. L'objectif étant de permettre une alternance théorie/pratique –considérée comme un des critères nécessaire à la réflexivité– et un questionnement sur l'identité personnelle et professionnelle. Le tout en lien avec les deux grandes compétences professionnelles d'un éducateur spécialisé : «communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives» et «s'approprier des outils pour comprendre le réel et y insérer ses interventions».

Dans la formation «Esthétique Sociale», organisée en promotion sociale, le portfolio s'avère ici un outil essentiel de développement personnel, de prise de conscience des compétences personnelles et professionnelles et de travail sur l'estime de soi, ce fonctionnement répondant aux exigences du décret de 1991, qui pointait des objectifs d'épanouissement personnel et d'insertion socioprofessionnelle des étudiants. Il vise aussi le développement d'une éthique professionnelle en incitant l'étudiant à réfléchir sur ses valeurs, sa responsabilité et son rapport aux autres en tant qu'intervenant social. Ce dispositif permet aux étudiants de faire des allers-retours entre leur pratique et la formation les amenant à se questionner, à s'étonner, à mettre des réflexions par écrit, à débattre et ainsi à se former à la pratique réflexive (Perrenoud, 2001).

En Sciences de l'Éducation, à l'Université de Liège, l'outil portfolio est utilisé dans la formation d'étudiants de 1^{er} master, inscrits dans le cadre du cours «Questions et pratiques d'éducation du jeune enfant». Il permet aux étudiants de garder trace de leurs apprentissages au fil des activités proposées dans un dispositif d'enseignement universitaire qui articule des temps présentiels à d'autres activités telles que les lectures en ligne, les possibilités d'échanges sur un forum, des visites de terrain, la rencontre de professionnels, des analyses vidéoscopiques. Des questions clés sont proposées aux étudiants afin de structurer leur portfolio et le développement de leur pensée. Des documents vidéo filmés dans des institutions éducatives par des praticiens sont consultables en ligne. Il leur est demandé d'en sélectionner un de le décrypter et de l'analyser d'abord de manière spontanée, ensuite référencée à l'aide des différentes ressources théoriques mises à leur disposition en ligne. Un rapport commun à trois ou quatre étudiants doit par la suite être élaboré sur base de leur écrit individuel. La grille de réflexivité leur a été

présentée en début de parcours afin de les outiller dans l'apprentissage de cette réflexion attendue. De plus, deux moments de feedback, respectivement après trois et six séances de cours sur neuf, en plus d'un retour final ont été réalisés avec l'ensemble des étudiants. Ces moments de réflexion partagés sont vus par Mann, Gordon et MacLeod (2007) comme une source potentielle d'augmentation du niveau de réflexivité. On peut considérer que ces différents dispositifs d'enseignement présentent tous à des degrés divers, les deux grandes caractéristiques, qui, selon Chaubet (2010), permettent de stimuler la réflexivité : 1) agir en situation de travail authentique ou vraisemblable 2) confronter à l'altérité. Le contexte éducatif dans lequel s'ancre la démarche portfolio n'est pas anodine. En effet, selon Mann, Gordon et MacLeod (2007) la réflexion est une pratique qui doit être soutenue par les modalités d'enseignement. C'est pourquoi l'utilisation de tels dispositifs, nous permet, nous l'espérons, de répondre aux critères retenus par Lison (2013) afin de former des praticiens réflexifs (Schön, 1983) à savoir : du temps, un environnement supportant et un accompagnement.

Notre adaptation de la grille de réflexivité d'Alin et Michaud (2010) initialement prévue pour évaluer la réflexivité d'étudiants inscrits en formation initiale d'enseignants, nous permet d'évaluer les différents niveaux réflexifs atteints par nos étudiants. Cette grille comporte quatre niveaux de réflexivité prenant en compte le caractère développemental de la réflexion allant de l'absence de réflexion à une réflexion critique. Les travaux d'Hatton et Smith (1995) ont permis de montrer que ces différents niveaux ne doivent pas être compris comme une hiérarchie en termes de «valeurs» mais bien comme des paliers nécessaires à franchir.

La mise à l'épreuve de cette grille à deux nouveaux contextes de formation (Éducateur spécialisé en accompagnement socio-affectif et Esthétique sociale) nous permet de tester son caractère générique. L'idée n'étant pas de créer un outil normatif de réflexivité mais plutôt de proposer un instrument présentant des guidelines pouvant servir de base de réflexion à d'autres contextes de formations.

Pour notre analyse, nous avons sélectionné plusieurs portfolios dans les trois dispositifs présentés. Des traces de réflexivité exemplaires et contrastées ont été sélectionnées pour ensuite être classées par plusieurs codeurs au sein de cette grille afin de nous permettre d'évaluer d'une part, le niveau de réflexivité atteint et d'autre part, l'utilisation équilibrée des quatre niveaux.

Références

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.

Chaubet, P. (2010). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1). 33-49.

Housen, M. & Pirard, F. (2016). Évaluation de la réflexivité au travers de portfolio. Acte du XXVIII^o colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE) « Évaluation et apprentissages », 13, 14 et 15 janvier 2016. Lisbonne, Portugal.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 1(2), 15-27.

Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2007). Reflection and reflective practice in health professions education : a systematic review. *Advance in Health Science Education*, 14(4), 595-621.

Michaud, C. & Alin, C. (2010). Le portfolio : Un en-(je)u de formation et de développement professionnel. Acte du congrès d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 1-9. Université de Genève.

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raisons pédagogiques. Paris : ESF.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London : Temple Smith

Session 6 - Symposium 6.2

Vendredi 27 janvier 2017 – 08h30-10h00

Modalités de collaboration au service d'une évaluation pour apprendre

Discutants : Jean Louis Berger, Sylvie Cartier, Lucie Mottier Lopez

Texte de cadrage

Diverses perspectives de recherche ont été développées dans le champ des interactions sociales pour étudier comment certaines modalités de *collaboration* peuvent servir l'évaluation quand elle vise à soutenir les apprentissages des élèves. Un enjeu du symposium consistera à poursuivre la conceptualisation d'une *évaluation pour apprendre* (*assessment for learning*) au regard des processus de régulation liés aux interactions entre apprenants et avec l'enseignant dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que dans le cadre de collaborations entre un conseiller pédagogique et des enseignants. Les enjeux de la collaboration dans et pour l'évaluation des apprentissages seront examinés dans trois contextes particuliers : (1) dans des situations d'évaluation et autoévaluation entre élèves dans des travaux de groupe, à des fins de modélisation d'une évaluation collaborative et de co-régulation (Morales Villabona), (2) dans des situations d'évaluations informelles et interactives au cours de séquences d'étayage de l'enseignant à des fins de soutien à l'élève (Mercier-Brunel), (3) dans des situations de développement professionnel entre un conseiller pédagogique et des enseignants pour favoriser l'évaluation formative des apprentissages des élèves. Un des apports du symposium sera ainsi d'étudier des modalités de collaboration associées à une évaluation *pour apprendre* impliquant différents acteurs concernés, dans la classe et hors de la classe.

Les buts principaux du symposium sont les suivants :

- Contribuer à une meilleure compréhension des liens entre des modalités de collaboration et l'évaluation pour apprendre (au sens large, processus, pratiques, outils), en problématisant ces liens au regard des dimensions cognitives, affectives, comportementales en jeu dans l'apprentissage ;
- Contribuer, peut-être, à une conceptualisation renouvelée de la relation entre collaboration et évaluation pour apprendre, en tentant de dégager ce qui relève des spécificités et ressemblances dans différents contextes de l'activité d'apprentissage.

Pratiques d'évaluation collaborative entre pairs à l'école primaire : analyse des discours des élèves et potentiel de régulation dans l'interaction

Fernando Morales Villabona

Cadre conceptuel

Dans la littérature scientifique, il y a eu –et il y a encore– passablement de débats sur la définition de la collaboration dans une perspective d'apprentissage. Généralement, on s'accorde à dire que collaborer signifie plus que réunir des élèves pour qu'ils réalisent une tâche de façon tolérante et acceptable (Littleton & Mercer, 2010). Ainsi, un groupe qui collabore est censé produire quelque chose qui va au-delà de ce que chaque élève aurait pu réaliser individuellement, dans une dynamique de coordination de perspectives potentiellement différentes, de construction conjointe de connaissances, de définition de buts communs et d'évaluation partagée des activités du groupe (Järvenoja & Järvelä, 2013).

L'idée d'une évaluation «collaborative» peut concerner des pratiques en classe impliquant les élèves dans des démarches d'autoévaluation (au sens large –Allal, 1999) lors d'une situation de travail à plusieurs. Dans ce type de pratiques, les groupes d'élèves sont tenus de réfléchir ensemble pour réaliser des évaluations concertées sur leur propre travail ou celui d'un autre groupe. Celles-ci impliquent un engagement mutuel des membres du groupe, traduit par des actions communes –telles que l'interprétation conjointe d'informations ou la discussion sur les décisions évaluatives– qui nécessitent, entre autres, des

négociations de sens, ainsi qu'un partage de la responsabilité face à l'évaluation (Mottier Lopez, 2013). Pour nous, ces démarches d'évaluation collaborative comportent une visée essentiellement formative, c'est-à-dire, de soutien aux apprentissages et à la régulation des apprentissages des élèves, à envisager sur le plan des dynamiques interactives des relations intersubjectives entre pairs (Mottier Lopez, 2012).

Problématique

La dynamique dialogique propre à l'évaluation collaborative est susceptible de soutenir la co-construction de connaissances et le développement de compétences de différents ordres (disciplinaire, social, relationnel, réflexif). En même temps, la mise en œuvre de ce type de pratiques évaluatives soulève de nombreuses questions, notamment par rapport à la nature et la forme de la collaboration entre élèves, au regard des enjeux propres à l'évaluation pédagogique –autant sur le plan épistémique que sur le plan socio-relationnel.

Ainsi, une démarche d'évaluation collaborative, comme toute autre situation de collaboration en classe, peut évoluer dans une direction bénéfique aux apprentissages, permettant, par exemple, une meilleure compréhension des objets de savoir, une consolidation de la relation collaborative entre les élèves et une appropriation des objectifs de l'activité et de la production partagée résultant du travail conjoint (Andriessen, Pardijs & Baker, 2013). Au contraire, la collaboration sollicitée peut aussi déboucher sur des tensions et des ruptures au détriment de la construction de connaissances. Ces ruptures peuvent surgir, par exemple, quand les élèves, amenés à analyser de manière réflexive leur activité conjointe, ne sont pas en mesure de canaliser leurs positions divergentes vers une interaction constructive (Damşa, Ludvigsen & Andriessen, 2013).

La variété possible des formes de collaboration entre les élèves peut être investiguée à travers les modalités discursives que celles-ci convoquent. Asterhan (2013), par exemple, distingue trois types de discours observables dans les travaux de groupes d'élèves : consensuel, d'argumentation antagoniste, d'argumentation co-constructive et critique. Ces conceptualisations rendent compte de la manière dont les élèves participent, s'organisent, prennent position et gèrent leurs accords et désaccords dans des situations de travail à plusieurs.

Dans le cadre d'une recherche doctorale²¹, nous nous intéressons, entre autres, aux formes discursives (qui peuvent être favorables ou, au contraire, faire obstacle aux apprentissages) déployées par les élèves lorsqu'ils participent à des démarches d'évaluation collaborative. Le but est d'appréhender les processus de régulation pouvant émerger dans les interactions.

Nos questions de recherche sont les suivantes : quelles formes discursives sont manifestées par les élèves lors des démarches d'évaluation collaborative? Quels indices de régulation peut-on identifier dans ces discours? Dans quelle mesure les échanges évaluatifs entre élèves s'avèrent-ils favorables ou défavorables aux apprentissages?

Démarche

Dans une logique de recherche «participative» (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007), notre étude a articulé des séminaires de formation continue à propos de l'évaluation collaborative avec des observations systématiques et distancées des pratiques en classe. Pour cette communication, nous nous focaliserons sur le deuxième élément et présenterons une étude de cas sur les observations réalisées dans une des cinq classes ayant participé à l'étude, en l'occurrence une classe de 7-8P (élèves entre 10 et 12 ans) d'une école primaire du canton de Genève.

Lors des observations, au cours d'une séquence didactique sur la production de textes argumentatifs en français, l'enseignant titulaire a proposé aux élèves des tâches d'écriture de texte à deux, associées à des démarches d'évaluation collaborative (évaluation intergroupe ou autoévaluation de groupe) à effectuer en cours et/ou en fin de tâche. Les interactions verbales entre élèves lors des moments d'évaluation ont été enregistrées puis transcrites. Des traces écrites ont été également recueillies (productions des élèves,

²¹ Dirigée par Lucie Mottier Lopez, professeure associée à l'Université de Genève

grilles d'évaluation renseignées) et des notes de terrain ont été prises. Combinant des approches descriptives et interprétatives, des microanalyses interactionnelles et discursives sont en cours, mais nous serons en mesure d'exposer des premiers résultats.

Apports

Au regard des particularités des situations d'interaction analysées, nous tenterons de mieux appréhender les processus dialogiques propres aux démarches d'évaluation collaborative entre pairs. Pour nous, l'étude de ces dernières vise à élargir la compréhension d'une évaluation pour apprendre intégrée aux activités quotidiennes de la classe. Ainsi, nous examinerons la manière dont les démarches expérimentées ont permis ou non aux élèves d'élaborer une compréhension partagée de l'activité et ses objectifs, de gérer les conflits potentiels (relationnels, sociocognitifs) et de co-construire des significations autour des objets de savoir concernés.

Dans cette communication, nous chercherons à expliciter particulièrement : 1) la forme des discours des élèves, permettant d'objectiver le type de collaboration entreprise et 2) le rapport entre cette collaboration et les processus émergents de régulation des apprentissages. Nous examinerons des possibilités d'affinement des analyses réalisées et considérerons les implications de cette étude de cas pour la globalité de notre recherche doctorale, ainsi que pour les praticiens et la communauté scientifique. Enfin, une réflexion critique des apports et limites de l'approche méthodologique et des constats sera également effectuée.

Références bibliographiques

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Andriessen, J., Pardijs, M. & Baker, M. (2013). Getting on and getting along: Tensions in the development of collaborations. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 205-230). London and New York: Routledge.

Asterhan, C.S.C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation: Conceptualization and quantitative assessment. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 251-271). London and New York: Routledge.

Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et francophonie*, 35(2), 1-11.

Damşa, C., Ludvigsen, S. & Andriessen, J. (2013). Knowledge co-construction –epistemic consensus or relational assent? In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 97-119). London and New York: Routledge.

Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 271-288). London and New York: Routledge.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2013). Regulating emotions together for motivated collaboration. In M. Baker, J. Andriessen, & S. Järvelä (Ed.), *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning* (pp. 162-181). London and New York: Routledge.

Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (Ed.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 271-288). London and New York: Routledge.

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

Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952

Mots clés : collaboration, évaluation formative, régulation des apprentissages

Quels gestes professionnels pour qu'une correction collaborative soit un moment d'apprentissage ?

Yann Mercier Brunel

Notre étude s'intéresse à une situation courante dans le fonctionnement des classes, la correction collective, peu étudiée par la recherche (Mottier Lopez, 2015). Nos travaux précédents (Mercier-Brunel et Jorro, 2009 et 2011) mettent en évidence que les enjeux de pilotage des séances (Bucheton, 2009) prennent souvent le pas sur l'étayage que l'enseignant pourrait mettre en œuvre, avec des conséquences en termes de positionnement des élèves dans la réflexion (Mercier-Brunel, 2016).

Nous nous proposons ainsi d'étudier trois séances de correction collective en mathématiques au collège (seconde et troisième années de secondaire, élèves de 12-14 ans) afin d'analyser le type de collaboration à l'œuvre et leurs enjeux réels : notre analyse consiste à mettre en relation les gestes professionnels des enseignants et le type d'implication des élèves dans la résolution de l'exercice, afin d'en faire un moment d'apprentissage.

Peut-on alors comprendre en quoi les premiers entravent ou soutiennent les seconds ?

Nous définissons les gestes professionnels comme des actes (Mendel, 1998) suivant un engagement sur trois plans (Jorro, 2002) : une inscription dans une expérience et un savoir-faire professionnel, une vision symbolique et éthique de son rôle d'enseignant dans un rapport fin/moyens, une médiation langagière plus ou moins explicites, en lien avec une microculture de classe (Mottier Lopez, 2007). C'est en nous appuyant sur le type de feedbacks des enseignants (Hattie & Timperley, 2007) que nous infèrerons les caractéristiques des gestes professionnels mobilisés.

Du côté des élèves, nous cherchons à observer la place de la cognition et de la motivation des élèves (Cosnefroy, 2011) En nous appuyant sur les travaux de Pintrich (2000), nous tentons d'identifier les gestes qui vont influencer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, l'utilisation des stratégies d'apprentissage et le recours à des stratégies métacognitives.

L'étude présentée n'est pas encore achevée. Elle repose sur un corpus de trois enregistrements retranscrits de séances de correction collective en mathématiques d'exercices donnés à faire individuellement. Les enseignants filmés ont tous entre 5 et 10 ans d'expérience.

Si, à cette étape de la recherche, les analyses ne sont pas achevées, quelques constatations s'imposent :

1/ Les trois enseignantes ont mis en place des séances très pertinentes dans leur structuration

- l'enseignante 1 laisse un élève gérer la correction et interroger ses camarades afin de se mettre en retrait pour assurer une forme d'étayage ;
- l'enseignante 2 demande aux élèves qui passent au tableau d'expliquer leur stratégies de calcul et d'en justifier la pertinence ;
- l'enseignante 3 part d'extraits de copies d'élèves comme support de discussion pour la correction.
- Il semble qu'un vrai savoir-faire soutienne l'organisation des séances.

2/ Malheureusement, la nature des gestes professionnels vient neutraliser cette organisation

- des gestes de surguidage consistent à indiquer à l'élève qui corrige ce qu'il doit effectuer dans le traitement de l'exercice. On observe que cela conduit l'élève à appliquer une technique sans que l'initiative ne vienne de lui, donc sans interroger la façon dont cette étape lui permettra de résoudre l'exercice. Quand l'enseignante interroge l'élève correcteur («pourquoi on a fait ça?») il est rarement capable de répondre ;
- des gestes d'encouragement semblent associés à des buts de maîtrise qui en réalité s'appuient sur des performances («vous allez y arriver / vous savez le faire»). Si ces gestes visent sans doute à soutenir le sentiment d'auto-efficacité, ils sont peu convaincants : on n'observe pas plus de persévérance, davantage d'élèves qui participent ni d'indicateurs d'assurance de leur part ;

- par des gestes de jugement, l'enseignante explicite ce qui ne convient pas dans la démarche ou le résultat. Elle pose un verdict dont elle détaille les causes en termes d'observables («la réponse n'est pas assez expliquée», «certains élèves n'ont pas répondu à l'intégralité de la question»). Les adresses sont globalisantes («vous», «certains»), et les élèves ne semblent pas individuellement concernés ;
- avec des gestes de pseudo reformulation, l'enseignante s'appuie sur un propos d'élève, identifie apparemment une stratégie et la restitue dans un discours structuré. Mais les propos de l'élève concerné sont parfois tellement confus que l'on peut se demander s'il a véritablement compris, et si la reformulation n'est pas une surinterprétation. D'ailleurs, lorsque l'enseignante s'interrompt afin que l'élève au tableau complète la réponse, celui-ci y parvient rarement.
- par des gestes d'optimisation, l'enseignante cherche à écarter toutes les procédures jugées inutiles ou trop longues. Deux types de gestes sont observables : des refus («non / on n'est pas obligé de faire ça») ou une acceptation («oui / bon / pourquoi pas») qui conduira à une évacuation discrète de la proposition («bon on a vu que ça c'est pas nécessaire»).

Les gestes professionnels s'inscrivent dans un contexte particulier : des problèmes de mathématiques à dominante calculatoire en fin d'année. Deux conséquences a priori : on recherche la bonne réponse suivant une procédure attendue (même s'il y en a plusieurs de valables mathématiquement), et le temps est compté (même si on peut penser que les enseignantes, se sachant filmées, ont pris soin de construire cette séance avec soin).

Malgré des organisations particulièrement intéressantes, les gestes professionnels très axés sur l'efficacité de la correction empêchent d'observer chez les élèves des stratégies d'apprentissage et métacognitives et ainsi qu'un développement du sentiment d'auto-efficacité.

S'il semble que l'exigence de rapidité conduise à privilégier ces gestes professionnels, mais cela semble aller plus loin que ça : la culture de l'efficacité (correction rapide, procédures optimales) et le rôle de l'enseignant (tourné davantage vers le résultat que vers la dimension cognitive de l'apprentissage) pourraient expliquer le type de gestes mobilisés. Alors que les recherches mettent en avant l'intérêt pédagogique des feedbacks portant sur les procédures et les processus d'autorégulation, ce sont les feedbacks sur l'exactitude des résultats qui sont les plus fréquents. Il nous semble que si l'analyse didactique a priori (Charnay, 2003) est ici pertinente et pédagogiquement intéressante, c'est dans les interactions que le bât blesse, et que c'est sans doute là que se trouve la réalité de la collaboration enseignant-élèves et des pistes pour la formation des enseignants.

Références bibliographiques

Charnay, R. (2003). L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. In Grugnetti, L., Jaquet, F., Medici, D., Rinaldi, M., Polo, M. RMT : Potentialités pour la classe et la formation. Parme : ARMT.

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Hattie, J. et H. Timperley (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesures et évaluation*, 34 (3), 27-50.

Mercier-Brunel, Y. (2016). Modalizing the teacher's evaluative speech in order to study the student's position. In Cordier, S., Debarsy, N., Ertur, C. Nemo, F., Nourrit-Luca, D. & Poisson, G. (Eds) *Interactions in Complex System*. Cambridge Scholars Publishing (p. 233-246)

Mottier Lopez, L (2015). Evaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique "Enclos de la chèvre", *Mesures et évaluation*, 38 (1), 89-120.

Mottiez Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe: pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire? In L. Allal (Ed), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* Bruxelles : De Boeck Université. (p. 149-169).

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich,

Mots clés : gestes professionnels, régulation, correction collective

Collaboration entre une conseillère pédagogique et des enseignants au service de l'évaluation conçue pour les apprenants lors d'apprentissage par la lecture

Sylvie Cartier

Contexte

En 2006, un regroupement de commissions scolaires au Québec de la région de Montréal a retenu la lecture dans un but d'apprentissage comme principale orientation de leur plan stratégique pour les années subséquentes. L'apprentissage par la lecture (APL) est la situation et le processus qui permettent d'apprendre dans toutes disciplines et de réussir diverses activités en lisant des textes (Vacca & Vacca, 2002). Leur constat était que les enseignants soutenaient peu les élèves lors d'APL, que plusieurs élèves arrivaient difficilement à le faire et que les CP n'étaient pas formés à cette situation ni à l'accompagnement des enseignants dans une approche collaborative visant à mieux répondre aux besoins des élèves en APL (Cartier, Boulanger & Langlais, 2009).

Jusqu'en 2015, les directeurs adjoints de services pédagogiques de CS de cette région ont collaboré avec la chercheuse de cette étude pour réaliser une recherche-action à ce sujet. La dernière année du projet (2013-2014) a ciblé la collaboration entre les intervenants scolaires (directrice adjointe, cinq CP) et la chercheuse pour élaborer et mettre en œuvre une approche de collaboration entre CP et enseignants pour l'appropriation d'une façon d'évaluer le processus d'APL, une évaluation conçue pour les apprenants (assessment for learning) (Black et Williams, 2012). L'APL des élèves a été évalué à l'aide du Questionnaire Apprendre Par la Lecture (QAPL) (Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon, & Giammarino, 2011). Le QAPL fournit des données sur ce que l'élève perçoit, pense et comment il s'engage dans ce type d'activité. Une version sur support informatisé (Google Drive)²² permet de réaliser une démarche automatisée de collecte et de compilation de données.

Question de recherche

Dans le cadre de cette recherche-action collaborative, comment une CP et des enseignants ont-ils collaboré pour s'approprier l'approche d'évaluation de l'APL conçue pour les apprenants ?

Cadre théorique

Une synthèse d'études a permis d'identifier quatre facteurs en interaction les uns avec les autres peuvent faciliter ou entraver leur appropriation de pratiques pédagogiques (Bélanger & al., 2012). L'un de ces facteurs est l'environnement scolaire qui concerne le contexte et les conditions de réalisation des projets. Dans le cas des CS, des résultats ont montré, entre autres, que ce type de projet remettait en question le rôle du conseiller pédagogique, la conception de la lecture privilégiée dans la CS et de l'évaluation conçue pour l'apprenant (Cartier et coll., 2009). Un des nouveaux rôles joués par les CP est celui de collaborer avec les enseignants.

Une étude précédente sur la collaboration entre la chercheuse et les coordonnateurs dans le contexte où ils assuraient la planification et l'animation des rencontres collectives de développement professionnel des CP a permis d'identifier trois principales actions de collaboration (Cartier & al., 2015).

- 1) «S'informer». Les collaborateurs mettent les autres au courant des spécificités de leur contexte, de leurs pratiques, de leurs élèves, de leur fonction, etc.
- 2) «Échanger». Les participants donnent quelque chose (une idée, une suggestion) et ont un retour sur ce

²² Les informations relatives au QAPL (questionnaire, consignes de passation, etc.) sont disponibles sur le site Apprendre par lecture ([http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedague/analyser/au bas de la page](http://apprendreparlalecture.education/enseignant-et-orthopedagogue/analyser/au_bas_de_la_page)).

qui a été donné. Par exemple, échange sur les préoccupations et les intérêts professionnels.

3) «Réguler» qui se décline de trois façons.

- autoréguler : «agir de manière stratégique, réfléchie et motivée en vue d'atteindre un objectif personnel» (traduction libre de Hadwin & Oshige, 2011).
- co-réguler: «processus interactifs de soutien à l'apprentissage autorégulé lors de réalisation de projet commun».
- réguler de manière partagée: «Lors de réalisation de projet commun» (traduction libre de Hadwin & Oshige, 2011). Il s'agit du processus de planification et suivi du projet commun.

Aspects méthodologiques

Les participants de l'étude de cas sont la CP et six enseignants : deux femmes et un homme de classes de 5^e année et deux femmes et un homme de classes de 6^e année. Au total, 59 élèves de 5^e année et 66 élèves de 6^e année ont rempli le QAPL.

L'approche de collaboration développée a été réalisée entre août 2014 et juin 2015 selon quatre phases : 1) identification de l'objectif de développement professionnel en APL et évaluation du processus d'APL des élèves dans une activité ciblée, 2) interprétation des résultats, 3) planification et mise en œuvre de l'enseignement et 4) auto et co-évaluation de l'enseignement. Des informations de différentes sources ont été traitées : enregistrements sur bandes audio, transcription dans Word, dossiers de pratiques et documents.

Toutes les données recueillies ont été enregistrées dans le logiciel QDAminer. Les études de cas reposent sur une analyse thématique (VanderMaren, 2003) effectuée à l'aide d'une grille développée et validée dans des travaux antérieurs (Cartier, & coll., 2015) et selon les quatre phases réalisées de l'approche. Les thèmes correspondent à ceux identifiés dans le cadre de référence présenté plus haut.

Résultats

Les résultats préliminaires montrent que la CP et les enseignants se sont informés mutuellement ; la CP a traité de recherches dans le domaine et du QAPL (information sur sa valeur, sur sa passation et sur l'interprétation des résultats). Par exemple, elle a expliqué l'ensemble de la démarche du projet et les différentes dimensions de l'APL dont les émotions, la motivation, l'interprétation des exigences de l'activité). Les enseignants pour leur part ont informé la CP (les enseignants travaillent souvent ensemble) de leur contexte d'enseignement dont les activités de lecture qu'ils font réaliser aux élèves.

Sur le plan de la co-régulation, la CP a fait analyser les données en deux équipes, ce qui ne lui a pas permis de collaborer pleinement à l'analyse des données ni de proposer de nouvelles pratiques en lien avec les résultats obtenus, actions importantes à poser, constatées par la CP : «pour l'instant, les enseignants enseignent/ont fait des tâches/donnent des consignes... sans pouvoir se prononcer sur le lien entre ce qu'ils planifient et ce que les élèves font ou pensent.» (CP118, Journal de bord 2). Installer de nouvelles pratiques de collaboration entre CP et enseignants représente un défi important dans ce contexte d'évaluation conçue pour les apprenants lors d'APL.

Références

Black, P. & Wiliam, D. (2012). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), Assessment and learning (2^e édition) (pp. 11-32). Thousand Oaks: Sage.

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I, & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation. XL(1), 56-75. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-056_BELANGER.pdf

Butler, D.L., Cartier, S.C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary Students' Self-Regulated Engagement in Reading: Researching Self-Regulation as Situated in Context. Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue –Part II. New approaches to the study of self-regulated learning,

53(1), 73-105.

Cartier, S.C., Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration. Université de Montréal, Montréal.

Cartier, S.C., Arseneault, J. Mourad, É., Raoui, M. & Guertin-Baril, T. (2015). Recherche-action sur l'évaluation formative de l'apprentissage par la lecture : collaboration entre coordonnateurs pédagogiques et chercheur. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 85-101. <http://www.e-jref.org/index.php?id=97&file=1>

Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation and socially-shared regulation : exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers college press*, 113(2), 240-264.

Vacca, R.T. & Vacca, A.L. (2002). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (7^{éd.}). Boston: Allyn and Bacon.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Mots clés : évaluation conçue pour les apprenants, apprentissage par la lecture, collaboration

Session 6 - Atelier 6.7

Vendredi 27 janvier 2017 – 08h30-10h00

Application des principes de la classe inversée aux travaux pratiques de physique

Pierre-Xavier Marique, Pauline Toussaint, Jean-François Van De Poël, Maryse Hoebeke

Une enquête interne au sein du département de Physique de l'Université de Liège (Belgique) a révélé que les assistants en charge des laboratoires de physique considéraient globalement importante l'aide qu'ils apportent aux étudiants dans leur tâche d'encadrement lors de ces séances de travaux pratiques. En effet, la figure 1 indique que 11 des 14 personnes sondées considèrent cette aide comme importante (3 sur l'échelle d'opinion) ou très importante (4).

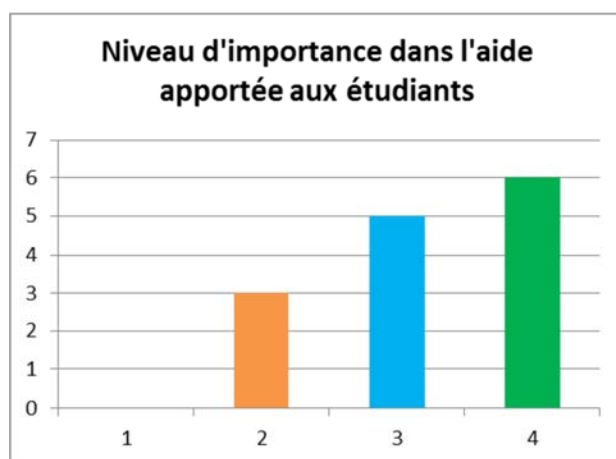


Figure 1: Importance de l'aide apportée aux étudiants

Malgré cela, et comme le montre le graphique présenté en figure 2, 12 des 14 assistants sondés considèrent que les étudiants sont en général insuffisamment motivés lors de leur arrivée dans les laboratoires.

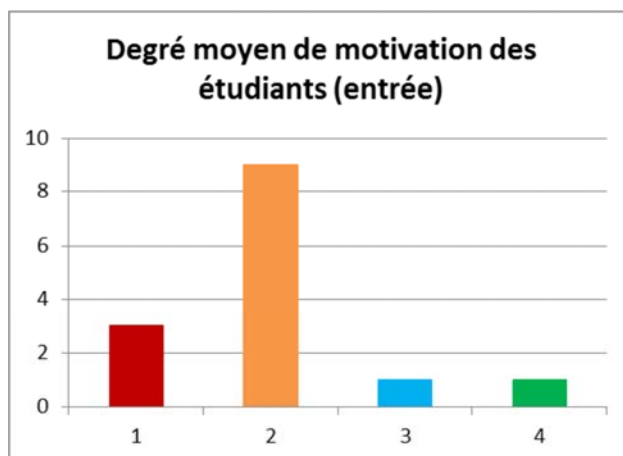


Figure 2 : Degré moyen de motivation des étudiants ressenti par les encadrants

Enfin, la moitié des encadrants observe un manque d'investissement dans la tâche de la part des apprenants au cours de ces séances de travaux pratiques.

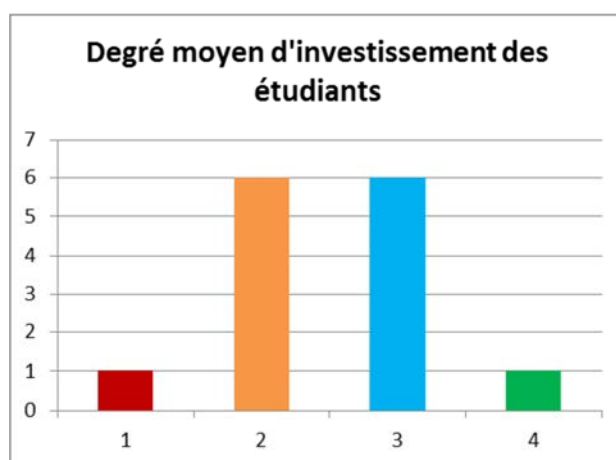


Figure 3 : Degré moyen d'investissement des étudiants ressenti par les encadrants

En réponse à ces constats, un projet a été mis sur pied afin de tenter de faciliter la compréhension de la matière par les étudiants et d'accroître leur motivation à s'investir davantage dans leur formation, et en particulier, lors des travaux pratiques de physique. Basé sur le principe de la classe inversée (Bishop & Verleger, 2013), ce projet consiste en la réalisation de courtes séquences vidéo (environ 2 fois 5 minutes) ayant pour but de rappeler et de mettre en application les concepts théoriques de base qui seront utilisés au laboratoire. Ces séquences introductives aux travaux pratiques ont également pour objectif de présenter la matière sous une autre forme que celle utilisée lors des cours en amphithéâtre ou lors des séances de travaux dirigés (exercices) en classe.

Concrètement, sur une plate-forme de cours en ligne présentée précédemment (Marique, 2014), une première séquence vidéo est publiée une dizaine de jours avant le laboratoire. Elle débute par une illustration des concepts de base. Ceux-ci sont ensuite rapidement mis en application. Enfin, une situation particulière et non expliquée est diffusée. Les étudiants sont alors invités à commenter et expliquer sur la plate-forme en ligne le phénomène observé. Cela leur demande un engagement cognitif plus important. Quelques jours plus tard, une seconde séquence vidéo est postée et comprend la solution-type au problème posé à la fin de la première séquence. Celle-ci est suivie de la présentation du matériel qui sera utilisé au cours des travaux pratiques.

Ces vidéos ont été conçues en accord avec les standards pédagogiques en la matière au niveau de la durée (Guo, 2014), de la distribution de la charge cognitive (Jamet & Le Bohec, 2007, Sweller, 1998) et des principes du multimédia énoncés par Mayer (2011). Elles sont également introduites de manière interactive et en lien avec les questions mêmes que les étudiants peuvent se poser (Muller, 2007)

Une attention particulière a été apportée dans la réalisation de ces séquences vidéos afin de rendre signifiante la matière enseignée au public particulier auquel elles s'adressent²³. A cet égard, un maximum de liens concrets avec le domaine de la filière d'étude concernée sont établis. Selon Viau (Viau, 1994), «plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile». Cela devrait donc renforcer leur motivation. Par ailleurs, ces séquences sont composées alternativement d'animations powerpoint commentées (figure 4) et de vidéos d'expériences réelles (figure 5).

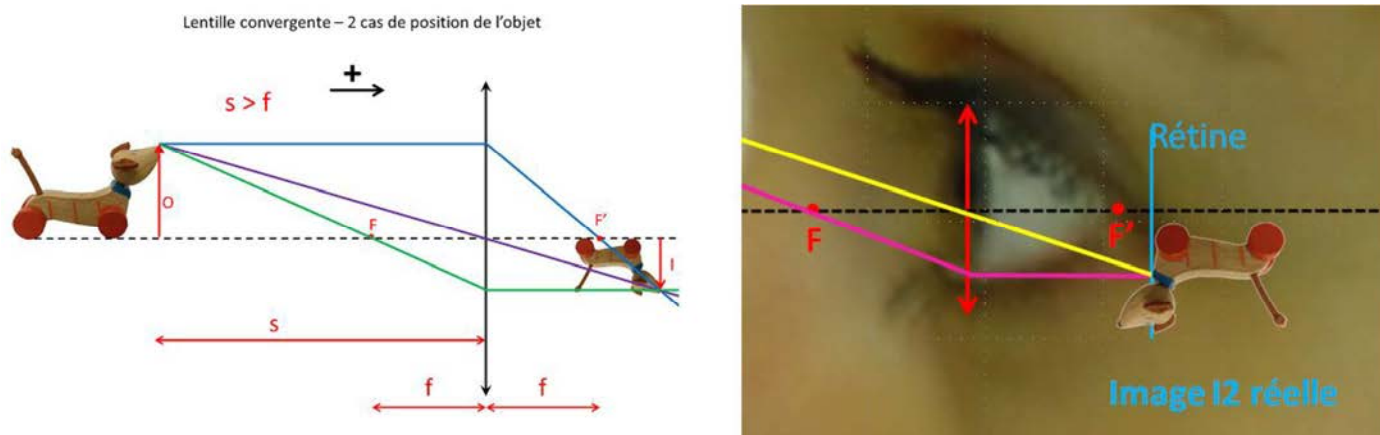


Figure 4 : Capture d'écran de powerpoint animés et commentés

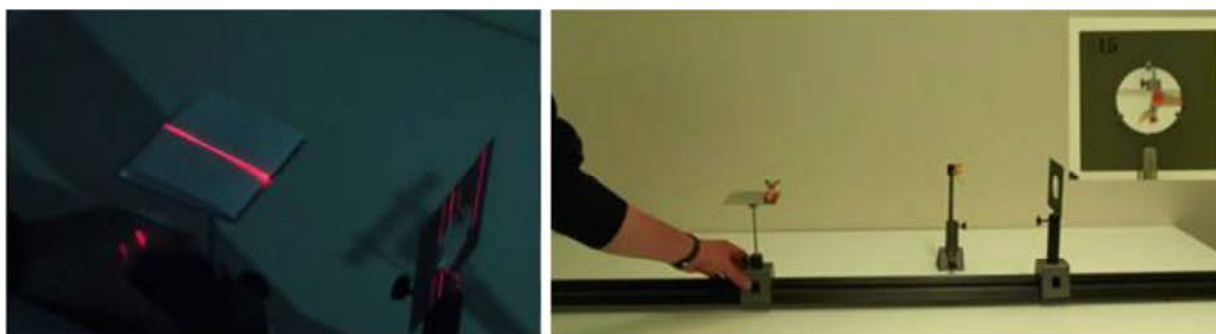


Figure 5 : Captures d'écran de vidéos d'expérience

A l'issue de ce processus et en préambule à la séance de travaux pratiques, un test est soumis aux étudiants. Ce test, composé de cinq questions à choix multiples tirées aléatoirement dans un pool d'une trentaine d'items, porte tant sur les bases théoriques que sur les éléments liés aux travaux pratiques présentés dans les séquences vidéo. L'étudiant a la possibilité de présenter ce test autant de fois qu'il le souhaite. Les règles de conception développées par Leclercq (Leclercq, 1986) ont été respectées lors de la rédaction des questions. Enfin, à l'issue de la séance en laboratoire, l'étudiant est de nouveau invité à répondre à un test formatif composé de questions à choix multiples, également tirées aléatoirement, et liées à la matière vue aux travaux pratiques.

Ce projet sera mis en place au cours du premier quadrimestre de cette année académique 2016-2017. Dans un premier temps, seuls un laboratoire sur l'étude du microscope (optique) et un laboratoire portant sur l'étude des circuits RC alimentés par une tension alternative (électricité) seront concernés par ce projet.

Une analyse portant sur une éventuelle augmentation des notes obtenues par les étudiants aux questions en rapport avec ces deux laboratoires sera effectuée. Par ailleurs, deux enquêtes de satisfaction, l'une à destination des étudiants, l'autre des assistants, seront lancées à la fin de cette phase de test. Ces premiers résultats seront présentés lors du Congrès ADMEE 2017 à Dijon (France).

²³ Dans un premier temps, ce projet ne concernera que les étudiants inscrits en première année de bachelier en médecine et en dentisterie.

Références

- BISHOP, J.-L., VERLEGER, M. "ASEE national conference proceedings", Atlanta, GA, *In The flipped classroom: A survey of the research*, 2013
- GUO, P.J., JUHO, K., RUBON, R., (2014) How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. ACM Conference on Learning at Scale, March 2014.
- JAMET, E., & LE BOHEC, O. (2007) The effect of redundant text on multimedia instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 588 -598.
- LECLERCQ, D. *La conception des questions à choix multiple*, Bruxelles, Labor, 1989
- MARIQUE, P.-X., HOEBEKE, M. *Plate-forme interactive au service des grandes populations d'étudiants suivant un cours de Physique*, Actes de la Conférence TICE 2014, Béziers, France, 2014
- MAYER, R. E. (Ed.) (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press
- MULLER, D. A., Sharma, M. D., Eklund, J., & Reimann, P. (2007). Conceptual change through vicarious learning in an authentic physics setting. *Instructional Science*, 35(6), 519 – 533
- SWELLER, J (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning". *Cognitive Science*. 12 (2): 257–285
- VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994
- VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.
- www.classeinversee.com (consulté le 19/01/17)

Représentations et conceptions : l'amorce d'une dynamique pédagogique innovante. Cas de l'enseignement de concepts couplés en chimie dans le supérieur au Liban

Sonia Constantin, Yvette Gharib

Le Liban est actuellement en pleine dynamique de changement organisationnel en vue de s'aligner aux tendances internationales pour faire face aux défis de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle, tant sur le plan national qu'international (Ahmad Jammal, 2015). En conséquence, le paysage universitaire libanais est en pleine mutation favorisée par la modification du contexte universitaire mondial qui encourage à l'internationalisation et à l'homogénéisation de l'enseignement supérieur.

À la fin de l'année académique 2016-2017, comment se traduisent les orientations stratégiques de l'éducation et de l'enseignement de la chimie au Liban pour faire face aux défis de l'enseignement de la chimie au XXI^e siècle?

Intéressées par la question de l'enseignement de la chimie au Liban, nous avons mené en 2001, une recherche sur l'« Étude de l'analogie entre l'oxydo-réduction et l'acido-basicité à travers l'épistémologie et les conceptions des enseignants libanais du Secondaire ». En fait, durant nos pratiques d'enseignement de la chimie au Secondaire, nous avons remarqué que ce sont les élèves des classes de Première et de Terminales scientifiques, qui ont toujours fait des rapprochements entre les concepts de l'acido-basicité et de l'oxydo-réduction (couple; demi-équation; potentiel hydrogène pH et potentiel électrochimique E, etc.) sans pour autant pouvoir articuler les différents modèles d'un même concept étudié dans plusieurs disciplines (modèle d'échange d'électrons en chimie, modèles d'échange d'oxygène et d'échange d'hydrogène en sciences de la vie et de la terre, modèles relatifs au concept de l'oxydo-réduction en classe de première scientifique etc.). Les difficultés d'articulation se trouvent ainsi d'autant plus accentuées quand les étudiants ou les élèves sont amenés à utiliser un même modèle dans des cadres disciplinaires différents : en chimie générale, chimie inorganique, chimie organique, biochimie, biologie, etc. (Soudani et Constantin, 2003). Préoccupées toujours par le caractère parcellaire des connaissances relatives aux «concepts couplés», nous avons entrepris, en l'an 2006, une étude plus large qui reprend et prolonge les résultats de la recherche précédente, sur la même thématique l'« Étude de l'analogie entre l'oxydo-réduction et l'acido-basicité à travers :

- L'épistémologie (Angenault, 1991)

- Les conceptions des enseignants libanais²⁴ de chimie au Secondaire (Soudani et Constantin, 2003)
- Les conceptions des étudiants en cours d'étude ou titulaire d'un certificat d'aptitude professionnel de l'enseignement au Secondaire (CAPES) en chimie
- Les conceptions des étudiants de la Faculté des sciences entrants dans le cursus licence en chimie (début de la première année de Licence) et ceux sortants de ce cursus (fin de la troisième année de Licence) » (Constantin, 2011)

La triangulation et le croisement des résultats recueillis montrent que la chimie est toujours entrevue comme un patchwork sans unité, que chaque élément correspond à un concept et que les concepts sont cloisonnés, morcelés, isolés de leur contexte naturel et de l'ensemble dont ils font partie. Selon les enquêtés, la formation universitaire en chimie au premier cycle universitaire semble être l'accusé principal du cloisonnement, du morcellement et de la désarticulation des informations et des connaissances en chimie. Cette représentation est également partagée par les enseignants de chimie au Secondaire même les plus chevronnés «On n'a pas appris ces liens à l'université», «On n'a jamais été incité à faire ce genre de liens à la Faculté des sciences», etc.

Cette question continue à nous préoccuper surtout que nous n'avons pas réussi dans le passé à pallier aux problèmes de l'enseignement –apprentissage de ces concepts ni à renforcer les liens intra et inter conceptuels ou intra et interdisciplinaires. Notre insistance à traiter la même thématique, dix ans plus tard, est fondée sur le constat de Pacer (1973) qui a postulé qu'aucune approche d'enseignement n'a mis cette analogie à profit des étudiants de chimie, et malheureusement, ce constat ne semble pas avoir changé, jusqu'à nos jours, ni au niveau du lycée ni au niveau de l'université. Nous entreprenons, en 2016, un projet de recherche qui s'inscrit dans la lignée de l'étude que nous avons entamée en 2005-2006, soit dix ans après!!

Notre recherche se limite aux mêmes Facultés des sciences, objet de notre étude en 2005-2006. Ces Facultés de science au Liban, l'une publique et l'autre privée, manifestent des préoccupations sur l'environnement et les enjeux liés aux contraintes énergétiques futures et se tracent la voie vers une société plus durable, voie à laquelle la chimie n'échappe pas (CNRS, 2007).

Comment pouvoir capitaliser et investir les représentations et les conceptions recueillies des études antérieures et actuelles, pour amorcer une analyse réflexive aboutissant à des améliorations au niveau de la formation des étudiants ?

Par conséquent, la finalité de cette étude est de sensibiliser les acteurs concernés à trouver les moyens pour renforcer les liens intra et inter conceptuels ainsi que les liens intra et interdisciplinaires. Ceci permettrait à l'enseignement de la chimie de former des étudiants pouvant agir dans les situations complexes de la vie réelle, capables de faire l'économie du savoir et de créer leurs propres emplois. (Morin & Le Moigne, 1999; Morin, 1999; 2014)

Notre approche méthodologique s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste dans le sens où nous analysons la réalité à partir des données recueillies du terrain. Cette recherche s'inscrit dans le courant de «l'analyse didactique expérimentale, descriptive et personnalisée» Therer, 1993 et s'aligne dans une démarche de «qualité sociale» caractérisée par un retour sur le terrain de l'expérimentation.

Trois étapes constituent notre démarche méthodologique

- 1- Première étape : une approche quantitative basée sur l'enquête par questionnaire sur un échantillon représentatif
 - Un questionnaire administré aux étudiants entrants et sortants de la licence de chimie visant à recueillir leurs conceptions relatives aux attributs et aux liens intra et inter conceptuels de l'acidobasicité et de l'oxydo-réduction.
 - Un questionnaire administré aux enseignants de chimie du 1^{er} cycle et du 2^{ème} cycle universitaire visant à collecter leurs représentations d'une part, sur l'importance des liens intra et inter conceptuels dans l'enseignement de la chimie et dans ses applications dans la vie sur les enjeux de la chimie au XXI^e siècle et leur complexité, et d'autre part, sur les compétences à développer chez

²⁴ Les enseignants libanais de chimie : il s'agit des enseignants de chimie au cycle secondaire (Lycée)

les étudiants de chimie au premier cycle universitaire (licence).

- 2- Deuxième étape : une approche qualitative ayant recours à la technique de focus –groupe, pour recueillir les interprétations des acteurs pédagogiques (étudiants et enseignants) universitaires.
- 3- Troisième étape : une mise en place d'un «forum communautaire», déclencheur d'une dynamique innovationnelle « la Praxis» sur le plan pédagogique. L'objectif de ce forum est d'une part d'engager les enseignants du premier cycle en les impliquant à ce processus de dynamisation et d'autre part, de leur permettre de concevoir, d'élaborer des modèles de pratiques enseignantes qui seront mis en place, évalués et réajustés ultérieurement.

Pour conclure, les résultats sont en cours d'analyse et seront diffusés lors du colloque.

Références bibliographiques

1. Ouvrages

- Mohamed Soudani & Sonia Constantin (2003). Liens entre oxydo-réduction et acide-base vus par des enseignants de sciences physiques. Actes des troisièmes rencontres de l'ARDIST, octobre 2003, Toulouse, France.
- Sonia Constantin (2011). Des mots et des cartes pour représenter l'image mentale moyenne d'un groupe à propos d'un concept : Cas du concept acide. Actes du congrès de l'AFIRSE, juin 2011, Paris, France.
- Angenault J. 1991, La Chimie, Dictionnaire Encyclopédique, Dunod, Paris.
- Morin E. (1999). La tête bien faite, «Repenser la réforme, Réformer la pensée», Seuil, paris
- Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (1999), L'intelligence de la complexité. L'Harmattan

2. Articles

- Therer, 1993 Bulletin de la Société géographique de Liège, 28, 1993, 5-10
- Ahmad J., 2015, L'avenir de l'enseignement supérieur au Liban –vers un système de qualité, Le Safir francophone, Août 2015. Récupéré le 20/5/ 2015 <https://assafir.com/Article/433794>
- Pacer, R., 1973, Conjugate acid-base and redox, Chemical. Education, 1973,50 (3), p 178. DOI: 10.1021/ed050p178. Récupéré le 2/4/ 2016 theory.pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed050p178

3. Sites Web

- CNRS, 2007. Colloque du programme interdisciplinaire du CNRS Chimie pour le développement durable. Quelle place pour la chimie dans une société durable? CNRS. Campus Gérard Mégie –PARIS
- Morin E. (2014). Dans ses 'pensées' surgissent des vérités fulgurantes. Un penseur-clé en cinq citations : Blaise Pascal décrypté par Edgar Morin. CLES [HTTP://WWW.CLES.COM/ENQUETES/ARTICLE/DANS-SES-PENSEES-SURGISSENT-DES-VERITES-FULGURANTES](http://www.cles.com/enquetes/article/dans-ses-pensees-surgissent-des-verites-fulgurantes). Récupéré le 2 /7/2016

Après un long cursus scolaire, quel est le type(s) de raisonnement préféré(s) par les étudiants marocains lors de l'apprentissage des méthodes de la chimie de solutions ?

Mohamed Elatlassi, Abderrahim Khyati, Mohamed Boumahaza, Mohammed Talbi

L'apprentissage des méthodes de la chimie des solutions est reconnu difficile par les étudiants de l'enseignement secondaire et collégiale : les concepts sont nombreux, complexes et souvent intuitifs, même les étudiants qui réussissent leurs cours de chimie ne sortent pas tous avec des connaissances scientifiques exactes (Driver et Easley, 1978).

D'autres recherches en chimie des solutions (Cros et al.1986; Dhindsa, 2002) ont montré qu'après un long cursus scolaire et même universitaire, les apprenants gardent toujours des conceptions erronées. En outre les étudiants n'ont qu'une connaissance superficielle des concepts et des modèles de la chimie des solutions (Boulabiar-Kerkeni, 2004) ce qui empêche leur transfert vers de nouveaux problèmes à résoudre. Un nombre important des travaux didactiques permet d'identifier plusieurs difficultés et obstacles lors de la résolution des tâches en chimie des solutions :

- Un manque de maîtrise des concepts fondamentaux par les élèves et les étudiants (Laugier et Dumon,

2000; Gauchon, 2008; Schmidt, 1990; Nakhleh et Krajcik, 1993; Naija, 2004; Sheppard, 2006; Stavridou et Solomonidou 2000...)

- L'interprétation et l'exploitation graphique posent une réelle difficulté (Maichle, 1994; Mokros et Tinker, 1987; Nakhleh et Krajcik, 1994; Rabier et al. 2001; Naija, 2004).
- Le caractère abstrait d'une part, et la variété des modèles d'autre part entraînent des difficultés de mobiliser «le bon modèle» pour la bonne situation (Johnstone, 1993; Boulabiar-Kerkeni, 2004).

De plus, la chimie des solutions, comme toutes les matières scientifiques, a un déficit d'image auprès des élèves de lycée. En effet, une étude descriptive provient d'une enquête faite par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation française en 2005, en ligne auprès d'un échantillon représentatif de lycées d'enseignement général et technologique et de lycées professionnels, montre que :

- Les élèves ne choisissent pas une voie de formation où il y a la physique-chimie mais une voie scientifique.
- La chimie est jugée intéressante mais difficile et moins concrète que la physique

A l'absence des statistiques officielles marocaines, une rapide navigation dans les forums des étudiants confirme la mauvaise image de cette discipline : publication des dizaines des slogans, des commentaires et des productions humoristiques qui détestent la chimie et les matières scientifiques d'une manière générale.

Devant ces contraintes, l'étudiant essaie de trouver une stratégie d'apprentissage (logique ou pas) pour surmonter ses difficultés :

Une étude faite par Boulabiar-Kerkeni (2004) qui s'articule autour de l'apprentissage de concepts fondamentaux en oxydoréduction et de l'usage des modèles prédictifs, montre que les étudiants français de baccalauréat scientifique et les étudiants de la première année de cycle universitaire scientifique tunisiens mettaient en jeu d'autres modèles, éventuellement non enseignés et incorrects selon la théorie scientifique ou bien préfèrent principalement les représentations symboliques des concepts.

De plus, d'autres travaux (A. Dumas-Carré, M. Goffard et D. Gil, 1992) montrent que les étudiants appliquent, devant une situation pédagogique, un raisonnement reconstruit de façon linéaire dans une logique d'enchaînement des idées.

Or, les experts, les enseignants de la chimie, les chercheurs et les didacticiens insistent sur un apprentissage basé sur le raisonnement scientifique : un raisonnement basé sur les modèles car la chimie est une science de modélisation par excellence.

C'est pour améliorer l'apprentissage conceptuel de cette discipline, nous souhaitons savoir quel(s) type(s) de raisonnement préféré(s) par nos sujets lors de l'apprentissage des méthodes de la chimie de solutions ? Est-ce que ils privilégient le raisonnement scientifique basé sur les modèles ?

Méthodologie de la recherche

Notre recherche concerne des

- Etudiants de deuxième année du baccalauréat marocain section «Physique Chimie» et «Science de la vie et de la terre».
- Etudiants de la première année universitaire de section «Science de la Matière de Chimie».

Le nombre total des étudiants ayant participé à ce travail est de 282.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons envisagé le questionnaire comme instrument de collecte des données. Ce dernier contient deux parties :

- La première comporte trois situations problèmes : les situations proposées sont rédigées sous forme de questions ouvertes, inspiré de programme du baccalauréat marocain, non modélisé, dans le but de savoir si l'étudiant implique une démarche basée sur un raisonnement logique et cohérent, si oui quel est le types de ce raisonnement ?
- La deuxième est limitée aux étudiants de la première année universitaire, comportant deux exercices ordinaires, dans le but de savoir si l'évolution de la hiérarchisation des connaissances permet aux étudiants d'impliquer de plus en plus un raisonnement basé sur les modèles.

Quelques résultats

Les résultats de ce modeste travail montrent nettement que l'apprentissage des méthodes de la chimie des solutions, tel qu'il a été dispensé au lycée marocain, n'a pas pu convaincre la majorité des étudiants de suivre une stratégie appuyée sur le raisonnement basé sur les modèles. Ils préfèrent plutôt un raisonnement basé sur les règles, même si ce type de raisonnement est très long, fatigant, reconstruit de façon linéaire dans une logique d'enchaînement des idées (chaque règle doit être utilisée, l'une après l'autre pour trouver la bonne réponse), et mène souvent à des erreurs systématiques (c'est à dire une étape mal réalisée ou oubliée mène à une mauvaise réponse). Et aussi à des modes de raisonnements spontanés (particulièrement les étudiants du baccalauréat) qui s'appuient soit sur des éléments de connaissance qui ne sont pas tous exacts selon la théorie scientifiquement acceptée, soit sur un savoir étudié qui n'a pas été utilisé dans la bonne situation. Probablement, nos sujets confondent entre les concepts et les notions de cette discipline ou bien ils ne donnent pas le temps suffisant pour reformuler l'énoncé des questions.

Même si une évolution positive de la hiérarchisation des connaissances des étudiants a été constatée durant la première année universitaire, le taux d'utilisation d'un raisonnement basé sur les modèles par ces étudiants face à un problème de baccalauréat reste faible dont il ne dépasse pas les 35% pour toutes les questions proposées. Et ce taux dégringole face des problèmes de niveau universitaire.

Session 7 - Atelier 7.7

Vendredi 27 janvier 2017 – 10h30-12h00

Corrélation entre résultats obtenus lors des stages pratiques et les rôles prévus dans le profil de compétence du physiothérapeute SUP/HES

Francesco Micheloni, Graziano Meli

Introduction

Le profil de compétence national du physiothérapeute HES/SUP a demandé l'élaboration d'instruments d'évaluation des stages pratiques cohérents avec les rôles définis au niveau national²⁵.

Nous avons vérifié la corrélation entre les évaluations attribuées aux performances des étudiants et les différents rôles à travers une analyse des résultats obtenus lors des 4 stages pratiques pendant les trois ans de formation bachelor pour la volée 2012-2015.

Objectifs

Corréler les résultats des évaluations obtenus lors des stages pratiques avec les rôles prévus par le profil de compétence national

Identifier les aspects de criticité/force dans l'acquisition des compétences prévues par les différents rôles

Identifier les mesures à prendre dans l'offre de formation Bachelor en relation avec les criticités identifiées

Problématique

Analyse des performances des étudiants en physiothérapie lors des stages pratiques.

Méthode

Analyse quantitative et qualitative des évaluations de certification des 4 stages avec identification Pourcentage des étudiants qui ont obtenu le maximum des points dans les différents rôle du profil Feed back des praticiens formateurs inscrits dans le rapport de stage

Les données quantitatives ont été mises en relation aux domaines cliniques (soins aigus, soins de longue

²⁵ Selon le modèle CANMED, FKG. 2012. Compétences finales pour les professions de la santé HES

durée, gériatrie)

Une analyse des corrélations a été faite pour vérifier des correspondances.

Résultats

Dans les services de longue durée le rôle de «Communicateur» est le point de force sur le plan qualitatif et quantitatif.

Pour les rôles «Expert», «Membre d'un groupe de travail», «Health Advocacy» et «Manager» on constate une progression des performances lors du parcours de formation. Dans les rôles de «Apprenant et enseignant» et «Rôle professionnel» on constate une flexion des résultats.

Dans les services de soins aigus le rôle de «Communicateur» est à nouveau un point de force, ceux «d'Expert» et «Manager» plus critiques. Les données qualitatives sont confirmées par les résultats de l'analyse qualitative. Dans les autres rôles on constate une progression du stage 1 au stage 4

Dans les services de gériatrie les rôles «d'Expert», «Manager», «Professionnel» sont adéquats, dans les autres on constate une légère flexion des performances du stage 1 au stage 4

Discussion

L'ensemble des performances de stage montre l'acquisition des compétences prévues.

La criticité dans le rôle «Expert» et «Manager» dans les services de soins aigus peut être attribuée à la complexité des situations de soins, aux représentations/attentes des praticiens formateurs, à la fragilité de notre offre de formation pour ce domaine spécifique.

Pour une analyse plus complète une récolte de données sur plusieurs années et volées d'étudiants sera utile. Néanmoins ces données ont été présentées à l'équipe des enseignants pour identifier des mesures de renforcement dans les domaines ou ont été identifiées des criticités.

Evolution de l'accompagnement de l'étudiant de 4ème Bac Sage-femme(SF) dans un dispositif professionnalisant (activités d'intégration professionnelle : AIP4)

Arlette Vanwinkel, Anaïs Boutin

C'est le fruit d'une «recherche» effectuée sur une grille d'évaluation en section sage-femme dans le cadre d'une activité d'intégration professionnelle qui sera présentée.

La «recherche» se situe au sein de la formation continuée des enseignants du supérieur (CAPAES : certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur) durant l'année académique 2015-2016. Cette réflexion sur l'action aboutit à une nouvelle grille d'évaluation.

La compétence visée par les formateurs du CAPAES est la compétence 8 (article 3 du décret du 17/07/2002) Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.

Le travail se fait en groupe sous forme de GAPP (groupe d'analyse des pratiques pédagogiques). Mais le travail de chaque participant au CAPAES est individualisé, chaque candidat bénéficie d'un accompagnement individuel et donc approprié à chaque situation. Pratiquement, il est demandé à chaque participant CAPAES de choisir une activité d'apprentissage qui lui pose problème en termes d'évaluation. La problématique développée est l'évaluation formative et certificative de l'activité choisie. En effet, l'évaluation telle que pratiquée avant le CAPAES (moment 0) ne satisfait pas le collègue MA (maitre-assistant). Mais ce travail a un double objectif d'une part améliorer l'évaluation en la rendant pertinente, valide et fiable (Gérard, 2009; De Ketele & Roegiers, 1996) et d'autre part mieux accompagner les étudiants dans leur développement de compétences (Tardif, 2006).

Pourquoi et comment cette recherche ? Pour aboutir à quel outil et comment y arriver ?

Dans un premier temps, l'objectif était de muer d'une approche-cours vers une approche-programme. Pour ce faire, dans le cadre du CAPAES, il a été demandé aux candidats de choisir un cours et une problématique méthodologique, en particulier une évaluation certificative. L'évaluation au moment 0, avant CAPAES, est exposée avec les tenants et aboutissants. Au moment 1, la candidate s'est penchée sur

le référentiel de compétences élaboré par une équipe de formateurs de sages-femmes. Celle-ci a travaillé en inter-réseaux (fédération Wallonie-Bruxelles). Il a été produit, au-delà du «classique» référentiel de compétences, un travail en profondeur qui met en évidence sur les 8 compétences des SF, les 22 capacités attendues, et ce pour 9 familles de situation. Dans une perspective de développement de compétences (Tardif, 2006) les situations ont été déclinées en situation : initiales, intermédiaires et finales (Lemenu D., Heinen E., 2015). Puis l'enseignant compare les informations fournies par Gérard (2009) et Belair (1999). Cette comparaison se concrétise par une «nouvelle» grille d'évaluation.

Dans un second temps, les AAT (acquis d'apprentissages terminaux) ont été convoqués et examinés en regard du référentiel de compétences. L'examen a offert la décomposition d'objectifs généraux en objectifs opérationnels et, in fine, ils ont rencontrés les AAT. Une nouvelle grille voit le jour, elle structure les AAT et elle les précise grâce à des critères et à des indicateurs. En outre, une pondération la complète. On peut constater au travers de cette grille la pertinence de l'évaluation en regard des objectifs. En plus, de la pertinence, la fiabilité et la validité sont également vérifiées (selon la terminologie de J.-M. De Ketele). Le tout a été travaillé dans le respect de la triple concordance : Objectifs-Méthodologie-Evaluation (Tyler, 1949) autrement dit de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996).

De négative, la perception, le rapport à l'évaluation de l'enseignant est devenu positif. Encore une fois cette recherche individuelle mais partagée avec le groupe a permis de faire progresser la grille. En effet, celle-ci a évolué d'une grille d'évaluation de compétences (moment 0) vers une grille plus fouillée en termes notamment d'indicateurs (moment 1). Ensuite des mises à l'épreuve réelles ont été réalisées. Celles-ci ont nécessité de nouveaux aménagements de grille d'évaluation (moment 2).

Pour conclure : Le processus qui conduit de remises en cause en améliorations successives fait partie intégrante du métier d'enseignant. Dans cet esprit, l'évaluation constitue un bon baromètre de la qualité de l'enseignement car « évaluer les élèves c'est évaluer sa propre pédagogie, c'est contrôler qu'un enseignement a été efficace. » C'est ce qui guidera l'enseignant lors des activités à venir. Le bilan mené n'a de valeur qu'en regard des perspectives qu'il ouvre... Par ailleurs, l'enseignant se sent mieux outillé pour offrir une réelle démarche d'accompagnement par le formateur à l'étudiant (Paul, 2016) et offre aux étudiants la possibilité d'améliorer leur SEP (sentiment d'efficacité personnelle) (Bandura, 2003) en leur donnant de réels repères permettant le développement de leurs compétences (Tardif, 2006)

Mots clés : accompagner, apprentissages, grille d'évaluation

Construire et gérer la qualité des évaluations du transfert des acquis en formation continue à l'aide de la méthode CGQET

Jean-Luc Gilles, Yves Chochard

Dans le cadre du programme PEERS (Projets d'Etudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux) (Gilles, Gutmann & Tedesco, 2012; Gilles & Soldevila, 2014, 2016), un groupe international composé de deux professeurs et de six étudiants de la HEP Vaud (MASPE) et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a mené un projet de recherche et développement visant à mettre au point une méthode d'évaluation du transfert des acquis de la formation (Chochard & Gilles, 2016) en lien avec le niveau 3 du modèle de Kirkpatrick (1959, 1996, 2006).

Dans un contexte où le monde de la formation est de plus en plus attentif à la qualité des évaluations qui sont menées en son sein, une série d'acteurs clés souhaitent des garanties fortes de qualité au niveau des processus de certification. En effet, les bailleurs de fonds, les employeurs, les organisations professionnelles, les responsables de formation et les participants formés souhaitent s'assurer du caractère irréprochable des processus et des instruments d'évaluation utilisés lors de la certification des apprentissages, des transferts des compétences acquises dans l'environnement professionnel et lors d'études d'impact des formations sur l'amélioration du fonctionnement des organisations. A l'issue de processus de formation souvent très coûteux, cette préoccupation légitime de qualité requise des instruments de certification doit pouvoir être rencontrée en démontrant leur qualité en fonction de

critères tels que la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, etc. Les informations nécessaires en vue d'établir la qualité des dispositifs de certification peuvent être recueillies à travers des enquêtes de satisfaction; des mesures de l'évolution des acquis (comparaisons avant et après la formation); des évaluations de la capacité d'utiliser individuellement les nouvelles compétences dans le milieu de travail; des études d'impact des formations sur le fonctionnement des organisations qui emploient les personnes certifiées.

Les pratiques évaluatives mises en place pour mesurer l'efficacité des formations certifiées doivent dès lors faire la démonstration de leur qualité à ces différents niveaux (satisfaction-apprentissage-transfert-impact). Celle-ci doit pouvoir être effectuée quel que soit le contexte : enseignement professionnel, formation continue ou/et en alternance, enseignement supérieur, ... Il s'agit d'une préoccupation forte qui s'insère dans un mouvement mondial en vue d'améliorer la qualité des activités d'évaluation et de certification dans le monde de la formation (Dunberry et Péchard, 2007).

Dans ce domaine, Kirkpatrick (1959, 1994, 2006) propose un modèle à quatre niveaux pour catégoriser les évaluations dans le monde de la formation. Certains ont proposé de l'améliorer en ajoutant ou redéfinissant l'un ou l'autre niveau, comme par exemple Phillips (1997, 2008) qui propose le "niveau 5 - Return On Investment(ROI)". Le modèle de Kirkpatrick peut se résumer comme suit :

- Niveau 1 – les réactions : les participants ont-ils appréciés la formation?
- Niveau 2 – les apprentissages : les personnes ont-elles appris quelque chose durant la formation?
- Niveau 3 – les transferts : les apprenants appliquent-ils dans leur travail ce qu'ils ont appris?
- Niveau 4 – les impacts : quels sont les objectifs visés par l'environnement socio-économique ou/et l'organisation dans lesquels l'individu est inséré et qui sont atteints grâce à la formation qu'il a suivie ?

C'est dans ce contexte que le groupe international PEERS HEP Vaud –UQAM a élaboré durant l'année académique 2015-2016 une nouvelle méthode visant à faciliter la mesure du transfert des acquis de la formation dans le milieu de travail. D'une part, notre méthode s'insère dans une approche qualité et s'inspire du cycle de Construction et Gestion Qualité des Tests Standardisés (CGQTS) (Gilles, 2002; Gilles & Lovinfosse, 2004; Gilles, Detroz, Crahay, Tinnirello & Bonnet, 2011; Piette, Tinnirello, Bruyère & Gilles, 2012 ; Gilles, 2015). D'autre part, elle utilise les avancées conceptuelles réalisées par Yves Chochard de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) qui propose une approche pragmatique pour mesurer le niveau 3 «Transfert des acquis» (Chochard et Davoine, 2011; Chochard, 2012; Chochard, Briol et Piette, 2015).

Outre la conception de la méthodologie d'évaluation du transfert des acquis en formation, notre groupe de recherche a mis à l'épreuve la méthode et les outils développés dans le cadre d'une formation continue «Préparer et rédiger des comptes rendus et des procès-verbaux» dispensée au printemps 2016 à l'intention du personnel administratif de l'UQAM et de la HEP Vaud. L'instrument d'évaluation créé à l'aide de la méthode a permis d'élaborer et de transmettre des retours sur la qualité du transfert de la formation dans l'environnement de travail des personnes formées à Montréal et à Lausanne. Ces feedbacks ont été adaptés aux contextes des destinataires : entrevue avec le formateur et feedbacks diffusés sous forme de séquences vidéo animées «PowToon» aux personnes formées et aux gestionnaires des formations. Le projet s'inscrit dans une approche Open Source de diffusion libre et la plus large possible de la méthode qui en découle. Il est supervisé par les Professeurs Yves Chochard (UQAM) et Jean-Luc Gilles (HEP Vaud). Notre communication s'insère dans le réseau thématique «Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)» dans la catégorie «Développements d'outils», ainsi que dans l'axe 4 «L'évaluation : levier pour le développement professionnel et les apprentissages». Dans le cadre de cette communication (a) nous relaterons le travail collaboratif d'élaboration en groupe international impliquant des enseignants-chercheurs et des étudiants, (b) nous exposerons la méthode de Construction et de Gestion de la Qualité des Evaluations du Transfert des acquis (CGQET) créée, et (c) nous concluons par une discussion sur les avantages et les limites de notre méthode et de notre démarche de développement

Mots clés : évaluation certificative, transfert des acquis de la formation, gestion qualité